



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Lärares förståelse och praktiskt genomförande av extra anpassningar i en gymnasieskola

Mia Bråten  
Specialpedagogprogrammet



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SPP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2016
Handledare:	Ulf Blossing
Examinator:	Inger Berndtsson
Kod:	VT16-2910-097-SPP610

---

Nyckelord: extra anpassning, särskilt stöd, specialpedagogik, kollegialt lärande, praktikteori, specialpedagogiska teorier, gymnasieskola

## Abstract

Alla elever ska enligt skollagen (SFS 2010:800) få det stöd de behöver i sitt lärande, för att utifrån sina egna förutsättningar komma så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Den 1 juli 2014 trädde en lagändring gällande extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram i kraft. Problemområdet tar sin utgångspunkt i denna lagändring och syftet är att undersöka lärarnas förståelse av begreppet extra anpassningar och hur de ser på sina förutsättningar och möjligheter att arbeta efter skollagens formuleringar.

Genom semistrukturerade intervjuer med sju lärare på en västsvensk gymnasieskola och med teoretisk utgångspunkt i praktikteori samt de specialpedagogiska perspektiven ska syftet besvaras genom studiens frågeställningar:

- Vilka uppfattningar om begreppet extra anpassningar har lärare på skolan?
- Hur ser skolans lärare på organisationen av extra anpassningar?
- Hur ser skolans lärare på sina förutsättningar att arbeta med extra anpassningar?

Resultatet visar att lärarna är positivt inställda till införandet av extra anpassningar i styrdokumentet och att deras förståelse av begreppet extra anpassningar stämmer väl överens med formuleringarna i styrdokumentet. Det finns en uttalad vilja och önskan från lärarna att elever med stödbehov ska få extra anpassningar och det stöd de behöver, men mellan lärarnas förståelse och deras praktik råder emellertid viss diskrepans. Den stora arbetsbelastningen med många undervisningstimmar, stora klasser samt elever på många olika kunskapsnivåer med varierande stödbehov gör uppgiften svår för lärarna, som anser att tiden för detta arbete saknas. Lärarna uppfattar inte extra anpassningar och stöd som ett prioriterat utvecklingsområde av skolledningen och det saknas rutiner, samtalsforum och kompetensutveckling inom området.

# Förord

Intresset för stöd och elevers stödbehov har varit centralt i arbetet under min tid som verksam lärare. På specialpedagogiska programmet kom dessa frågor av naturliga skäl att bli än mer viktiga samtidigt som regeringen under min utbildningstid beslutade om nya formuleringar i styrdokumentet sommaren 2014 och ett nytt begrepp infördes – extra anpassningar – och ämnesvalet blev med det en självklarhet för mig.

Jag vill tacka de lärare som genom sin medverkan och öppenhet i intervjuerna bidragit till att detta arbete har kunnat genomföras. Ett särskilt stort tack till min handledare Ulf Blossing som har stöttat och lett mig framåt genom arbetet med snabb respons och många värdefulla synpunkter, som tålmodigt läst och kommenterat det jag skrivit och skrivit om igen och därmed bidragit till och möjliggjort arbetets slutförande.

Göteborg, maj 2016

Mia Bråten

# Innehållsförteckning

## Förord

## Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>5</b>
1.1	Bakgrund.....	5
1.2	En historisk tillbakablick på specialpedagogikområdet .....	7
1.3	Skolans uppdrag.....	8
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>Forskningsöversikt .....</b>	<b>10</b>
3.1	Problemområde.....	10
3.2	Avgränsningar.....	10
3.3	Definitioner.....	10
3.4	Lärandemiljöns betydelse .....	11
3.5	En skola för alla - inkludering och likvärdighet .....	12
3.6	Aspekter på stöd .....	13
3.6.1	Stöd .....	13
3.6.2	Bristande stöd.....	14
3.7	Kollegialt lärande.....	14
3.8	Elevhälsoteam.....	15
3.9	Skolledningens ansvar .....	15
<b>4</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>17</b>
4.1	Praktikteori .....	17
4.2	Specialpedagogiska perspektiv .....	18
<b>5</b>	<b>Metod.....</b>	<b>20</b>
5.1	Metodval .....	20
5.2	Urval och bortfall.....	20
5.3	Datainsamlingsmetod .....	21
5.4	Genomförande .....	21
5.5	Bearbetning och analys.....	22
5.6	Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	22
5.7	Etiska ställningstaganden.....	23

<b>6</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>25</b>
6.1	Vilka uppfattningar om begreppet extra anpassningar har lärare på skolan? .....	25
6.1.1	Extra anpassningar uppfattas som att läraren ska anpassa planering och genomförande av undervisning.....	25
6.1.2	Extra anpassningar uppfattas som att läraren ska anpassa undervisningsmiljön i klassrummet .....	26
6.1.3	Extra anpassningar uppfattas som att läraren ska anpassa, dvs. förenkla och reducera innehållet i undervisningen eller förenkla arbetsprocessen .....	26
6.1.4	Skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd går vid en extra resurs .....	27
6.1.5	Sammanfattning av hur lärare uppfattar begreppet extra anpassningar .....	27
6.2	Hur ser skolans lärare på organisationen av extra anpassningar?.....	27
6.2.1	Lärarna är osäkra på organisationen runt extra anpassningar och stöd.....	28
6.2.2	Lärarna upplever bristande rutiner i samband med extra anpassningar och stöd.....	28
6.2.3	Lärarna saknar forum för att samtala om arbetet med extra anpassningar.....	29
6.2.4	Sammanfattning av hur lärare ser på organisationen av extra anpassningar.....	30
6.3	Hur ser skolans lärare på sina förutsättningar att arbeta med extra anpassningar? .....	30
6.3.1	Lärarna upplever att de har en för stor arbetsbelastning .....	30
6.3.2	Lärarna menar att lokalerna inte är funktionella för ändamålet .....	31
6.3.3	Lärarnas kompetensutveckling upptas av betyg och bedömning.....	31
6.3.4	Sammanfattning av hur skolans lärare ser på förutsättningarna att arbeta med extra anpassningar.....	31
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>32</b>
7.1	Hur uppfattas begreppet extra anpassningar av lärare på skolan? .....	32
7.2	Hur ser lärare på skolans organisation av extra anpassningar? .....	33
7.3	Vilka förutsättningar anser sig lärare på skolan ha att arbeta med extra anpassningar?.....	35
7.4	Metoddiskussion .....	36
7.5	Slutsatser.....	37
<b>8</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>40</b>
<b>9</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>44</b>
	Bilaga 1 .....	44

# 1 Inledning

Den 1 juli 2014 trädde lagändringen gällande extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram i kraft. Alla elever ska enligt skollagen (SFS 2010:800) få det stöd de behöver i sitt lärande, för att utifrån sina egna förutsättningar komma så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Lagändringen innebär att elever som riskerar att inte nå kunskapskraven skyndsamt ska ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, utan de föregående utredningar och åtgärdsprogram som föreskrivs i skollagen (SFS 2010:800) för åtgärden särskilt stöd. Det finns inte heller något krav på dokumentation av stödinsatsen extra anpassningar i de årskurser där elever får betyg, till exempel kurser på gymnasiet. Avsaknaden på dokumentationskrav eller uppföljning och utvärdering innebär att det kan vara svårt att veta om stödinsatsen har rätt utformning och tillräcklig omfattning eller om stödbehovet ens blir tillgodosett. Samtidigt ska all undervisning i svensk skola vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Skolinspektionen (2016) redovisar att andelen elever med åtgärdsprogram, sedan lagändringen gällande extra anpassningar 1 juli 2014 trädde i kraft, har blivit färre och att fler elever därför får eller är i behov av stöd i form av extra anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning. Sammanställningen av Skolinspektionens tillsynsstatistik för 2015 (Skolinspektionen 2016) visar att flera skolor brister i arbetet med extra anpassningar, samtidigt som lärare uppger att de inte har förutsättningar att anpassa undervisningen efter alla elever. Orsaken till detta beskrivs av lärare som dels bristande kunskaper i att kunna anpassa undervisningen efter samtliga elevers behov och dels att skolornas stöd till lärarna i att möta alla elevers förutsättningar och behov är bristfällig, enligt Skolinspektionen (2016).

Det har nu gått närmare två år sedan införande av extra anpassningar i styrdokumentet och skolorna borde haft tid att implementera det nya regelverket och rutiner för genomförande. Det är därför av intresse att undersöka hur lärare uppfattar uppdraget med extra anpassningar. Jag vill i detta arbete undersöka några gymnasielärares förståelse av begreppet extra anpassningar och hur de ser på sina förutsättningar och möjligheter att arbeta efter skollagens formuleringar.

## 1.1 Bakgrund

I den svenska skolans målstyrda organisation blir frågan om elevers måluppfyllelse betydelsefull. Skolans styrdokument betonar att alla elever ska ha lika tillgång till utbildning, men lika tillgång till utbildning behöver inte betyda att utbildningen ska organiseras likadant för alla elever. Av skollagen (2010:800, 3 kap. 3 §) framgår det att ”alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt”. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska även stödjas för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. Trots detta visar Skolinspektionen (2014) på fallande kunskapsresultat och menar att bakgrunden till de fallande kunskapsresultaten i den svenska skolan måste

sökas på flera nivåer samtidigt som de framhåller att det hör till skolans viktigaste uppdrag att ”ge elever likvärdiga förutsättningar att nå kunskapsmålen” (s. 9).

När skolans styrdokument reformerades 2011 förändrades även kunskapssynen i skolans styrdokument. Larsson (2015) menar att den balans mellan bildning och utbildning, som av tradition varit central i den svenska skolan, successivt har förskjutits mot en tyngdpunkt på utbildning. Bildningsbegreppet som avser förmåga att förstå och hantera vår samtid har därför fått stå tillbaka i skolans verksamhet för en tyngdpunkt på utbildning mot mätbara kunskapsmål (Larsson, 2015) och att individanpassning får stå tillbaka för en undervisning anpassad till en genomsnittlig elevs förutsättningar. Vidare menar Larsson (2015) att följden blir att lärare ofta slits mellan sin uppfattning om god, varierad undervisning och vad de flesta elever behöver för att nå måloppfyllelse. Undervisningen blir därmed mer likriktad och homogen trots att skollagen (SFS 2010:800) säger att alla barn och elever ska ges ledning och stimulans utifrån sina egna förutsättningar.

Skolverket (2012) menar att en god undervisning och lärandemiljö innebär en undervisning som är anpassad till den enskilde elevens behov och förmåga samt att den dessutom främjar motivationen att delta i utbildningen. Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) och Hattie (2012) är lärarens arbetssätt och förhållningssätt viktigt för elevers lärande och kan såväl förebygga som orsaka att svårigheter uppstår. Skolinspektionen (2015) konstaterar att lärare sällan utgår från elevernas kunskaper, intressen eller bakgrund vid planering av undervisningen, utan att undervisningen ofta utformas för att passa så många elever som möjligt. Vidare menar Jakobsson och Nilsson (2011) att lärare inte anser sig hinna med att anpassa undervisningen för alla elever.

Efter flera års diskussioner i media och påtryckningar från bland annat fackliga organisationer (Fjellner, 2011, december och Sirén, 2013, oktober) om lärares ökade administrativa arbetsbörda, gav statsrådet Jan Björklund i uppdrag till utbildningsdepartementet att utarbeta ett förslag för att minska lärares administrativa arbete. Uppdraget innebar att se över hur lärarnas administrativa arbete kunde minskas, samtidigt som varje elevs kunskapsutveckling och eventuella behov av stöd skulle säkerställas (Utbildningsdepartementet, 2013). Med Prop. 2013/14:UbU5 föreslog Utbildningsutskottet därför ändringar i skollagen så att lärares administrativa arbete minskas och att det därmed skulle frigöras tid för planering och genomförande av undervisning. Det ändrade regelverket avser att styra verksamheterna mot ett arbetssätt som främjar att elever snabbare och enklare får stöd inom ordinarie undervisning utan att föregås av tidskrävande administration. Cervin (2015) menar att ju mer ledning, stimulans och extra anpassningar som eleven får, desto mindre blir behovet av särskilt stöd. Skollagen ändrades sedan den 1 juli 2014 och det nya begreppet extra anpassningar infördes, samtidigt ersattes Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2013) med Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014a).

Eftersom det inte finns någon tydlig gräns mellan extra anpassningar och särskilt stöd blir det upp till varje skolledare att ansvara för att elevers behov av stöd tillgodoses. Rektor kan enligt

skollagen (SFS 2010:800) delegera sin beslutanderätt till någon annan, exempelvis till en lärare.

Jag har härmed berört komplexiteten i anslutning till införandet av begreppet extra anpassningar. Saken kompliceras ytterligare av att lärarna dels måste tolka innebörden av begreppet extra anpassningar och dels ofta själva bedöma var gränsen till särskilt stöd går, vilka elever som ska ha extra anpassningar och/eller särskilt stöd samt i vilken form och omfattning stöd behövs.

## 1.2 En historisk tillbakablick på specialpedagogikområdet

Sveriges första skollag, folkskolestadgan, infördes 1842 och staten tog därmed över ansvaret för undervisning av befolkningen. Barn med olika handikapp som blindas, dövas, rörelsehindrade och utvecklingsstörda omfattades inte av den första folkskolestadgan. Elever differentierades med formuleringen ”för fattiga och svagbegåvade individer kan en minimikurs med färre ämnen gälla” (Florin, 2010) och hjälpklasser infördes med uppgift att ge nämnda barn specialanpassad undervisning och om möjligt göra dem samhällsdugliga. Gränsdragning och identifiering av vilka barn som skulle ha specialanpassad undervisning var godtycklig fram till början av 1900-talet då intelligenstestet erbjöd en metod att identifiera intellektuellt lågpresterande barn. Med en mätbar gräns för differentiering ökade antalet klasser med specialanpassad undervisning kraftigt.

Det accelererande antalet hjälpklasser föranledde en ny skollag (SFS 1962:319) som hade till mål att skapa en skola för alla oavsett bakgrund, samhällsklass och/eller begåvning. För att genomföra detta behövdes en helt ny yrkesgrupp och den första speciallärarutbildningen inrättades. SIA-utredningen (SOU 1974:53) riktade senare skarp kritik mot specialundervisningens exkluderande organisation. En reformerad syn på speciallärarrollen och särskilt stöd syntes i 1980 års läroplan, som var tydlig i att särskilt stöd ska ske inom ramen för ordinarie verksamhet så långt som möjligt.

SIA utredningen och 1980 års läroplan föranledde den förändrade synen som fick fäste i grundskolan, men gymnasiet berördes inte på samma sätt. I samband med en försämrad arbetsmarknad för ungdomar och att fler i stället studerade på gymnasiet blev situationen uppenbart problematisk, med stora grupper ungdomar som hoppade av studierna utan att slutföra utbildningen. För att uppnå en gymnasieskola där fler elever fullföljde utbildningen startades fortbildningsprogrammet ”En gymnasieskola för alla” för att få en organisationsförändring av såväl strukturer som rutiner och därmed åstadkomma en gymnasieskola för alla elever. Syftet var enligt Lalander och Nylén (1987) att nå en förändrad syn på hur skolan skall hantera elever med studiesvårigheter. Grundskolans organisation och arbetssätt introducerades för gymnasieskolan i mitten på 1980-talet genom fortbildningen ”En gymnasieskola för alla” (Lalander & Nylén, 1987). Tonvikt lades på hur organisation och arbetssätt ska förändras när elever får svårigheter och elevsynen belystes. En slutsats var att ge olika hjälp till elever med olika behov och olika förmågor samt att duktiga elever rekommenderades mer avancerad träning medan svaga elever behöver mer grundläggande



och frekvent lärarledd träning, enligt Lalander och Nylén (1987). Det förändrade synsättet innebar att orsaksförklaringarna till elevernas svårigheter förflyttades från eleverna till skolmiljön och ett rationellt synsätt. Organisationen skulle förändras så att man i större utsträckning förebyggde svårigheter och därmed individualiserade skolarbetet i större utsträckning.

Detta var upptakten på det förändrade synsätt som lett fram till formuleringarna i dagens skollag (SFS 210:800) om extra anpassningar och särskilt stöd, som ställer krav på en verksamhet anpassad för att kunna möta elevers skiftande förutsättningar och se elevers olikheter som en tillgång.

### 1.3 Skolans uppdrag

All undervisning i svensk skola ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samtidigt som skollagen (SFS 2010:800) föreskriver att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Likvärdig utbildning innebär inte att den ska vara exakt likadan för alla elever, att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika, utan att undervisningen ska anpassas och hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen, enligt gymnasieförordningen (SFS 2011:144).

Skolans uppdrag beskrivs dessutom som kompensatoriskt, vilket innebär att läraren ska utgå från den enskilda elevens behov och förutsättningar, så att eleverna utvecklas så långt som möjligt (SFS 2011:144). Det kompensatoriska uppdraget innebär att stimulera, handleda och ge stöd till elever som har svårigheter i undervisningen och att samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande. Hjärne och Säljö (2013) menar att skolan ska förebygga och stötta elever, både i deras lärande och sociala utveckling, genom att skapa pedagogiska miljöer som främjar utveckling och stimulerar elevernas självkänsla och engagemang. Skolan ska genom sitt kvalitetsarbete kontinuerligt anpassa, utveckla och förbättra undervisningen för att kunna möta elevers olika förutsättningar och ge möjlighet till goda studieresultat, enligt Skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 3 §).

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka några gymnasielärares förståelse av begreppet extra anpassningar samt deras syn på sina förutsättningar och möjligheter att arbeta efter formuleringarna i skollagen och skolverkets allmänna råd om extra anpassningar. Med utgångspunkt i praktikteori och de specialpedagogiska perspektiven ska syftet besvaras genom studiens frågeställningar.

**Syftet ska uppnås genom följande frågeställningar:**

1. Vilka uppfattningar om begreppet extra anpassningar har lärare på skolan?
2. Hur ser skolans lärare på organisationen av extra anpassningar?
3. Hur ser skolans lärare på sina förutsättningar att arbeta med extra anpassningar?

## 3 Forskningsöversikt

### 3.1 Problemområde

Målstyrningen av skolan har som tidigare nämnts inneburit att bildningsuppdraget har hamnat i skuggan av utbildningsuppdraget och mätbara kunskapsmål. En risk med målstyrningen av skolan är att undervisningen orienteras mot minskad variation och individualisering, genom att skolor till exempel använder sig av standardiserade och förenklade lösningar i verksamheten för att dessa förväntas bidra till ökad måluppfyllelse, enligt Skolverket (2015b). Skolinspektionen (2014) menar dock att läraren har en dubbel utmaning när det gäller att ge stöd i form av extra anpassningar till elever som har svårt att följa med i undervisningen, samtidigt som elever som har lätt för sig i undervisningen och ligger väl till i sin kunskapsutveckling, ska bli stimulerade och få utmaningar för att utvecklas.

Forskning visar att individanpassning och variation i lärandemiljön har stor betydelse för elevernas kunskapsutveckling och måluppfyllelse (Johansson, 2010) samtidigt som Asp-Onsjö (2008) menar att svensk skola ofta organiseras som om att alla elevgrupper är lika och att undervisningen därmed inte blir inkluderande och anpassad efter elevernas skiftande behov. Vidare konstaterar Johansson (2010) att det inte finns någon mall för goda lärandemiljöer, utan menar att lärandemiljön måste organiseras utifrån rådande förhållande i undervisningssituationen och att fokus bör riktas mot kunskapsutveckling, istället för mot färdig kunskap. En viktig aspekt av individanpassning och variation är enligt Skolinspektionen (2014) elevernas delaktighet och inflytande, vilka har betydelse för god undervisning och goda lärandemiljöer.

### 3.2 Avgränsningar

Jag avser i detta arbete av tids- och utrymmesskäl inte att fördjupa mig i hur lärare klarar den dubbla utmaningen eller att diskutera elevernas delaktighet och inflytande, utan begränsar mitt undersökningsområde till att gälla stöd i form av extra anpassningar till elever som har svårt att följa med i undervisningen och nå måluppfyllelse.

### 3.3 Definitioner

**Extra anpassning** - innebär stödinsatser av mindre karaktär som är möjliga att genomföra av lärare och övrig personal inom den ordinarie undervisningen utan att något formellt beslut behöver tas (Skolverket, 2014a, s. 11).

**Särskilt stöd** - innebär insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2014a, s. 11).

**Stöd** – används i denna uppsats som ett samlingsnamn på extra anpassningar, särskilt stöd och frivilligt studiestöd som läxhjälp och mattestuga.

**Likvärdig utbildning** – innebär att alla barn och ungdomar ska ha lika tillgång till utbildning oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden (SFS 2010:800).

**Inkludering** – innebär en organisering av undervisningen där den naturliga inlärningsvariationen i en grupp ses som en tillgång och en källa till lärande och att verksamheten anpassas därefter, så att elevers olika behov tillfredsställs (Skolverket, 2014b, s. 16)

### 3.4 Lärandemiljöns betydelse

Både lärarnas förhållningssätt och den fysiska skolmiljön har stor betydelse för elevens möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen. Skolan har i uppdrag att ge eleverna en likvärdig utbildning genom att förebygga och stötta varje elev i dess kunskapsutveckling. Lärares förmåga och kompetens samt hur lärare använder sina kunskaper och förmågor i undervisningen, vilka didaktiska val lärare gör, är en viktig framgångsfaktor för elevernas lärande och kunskapsutveckling (SOU 2010:95; Håkansson & Sundberg, 2012; Hattie, 2012). Vidare menar både Statens offentliga utredningar (SOU 2010:95) och Skolinspektionen (2014) att det är stor efterfrågan bland lärare om råd och vägledning kring hur undervisningen ska gå till, samtidigt som det ställs krav på skolorna att utveckla lärmiljöerna.

Håkansson och Sundberg (2012) menar att god kvalitet och god undervisning följer med att undervisningen anpassas till de villkor som råder med tanke på elevers och personals förutsättningar och behov, miljö samt undervisningens karaktär. Scherp (2013) varnar för att skolkulturer ofta är för görandeariktade och behöver utvecklas till att bli mer lärandeariktade och talar om vikten av att skolor blir lärande organisationer. Dessutom ska utbildningen i svensk skola enligt skollagen (SFS 2010:800) vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Formativ bedömning kan sägas vara en form av lärandeariktad undervisning och Håkansson och Sundberg (2012) menar att den formativa bedömningen är betydligt mer utvecklande för elevers lärande och kunskapsutveckling än den summativa. Skolinspektionen (2014, s. 13) menar att ”höga förväntningar, elevinflytande, varierad och anpassad undervisning, goda ämneskunskaper, tillitsfulla relationer, återkoppling till eleverna, tekniska hjälpmedel och formativ bedömning är exempel på olika aspekter av stöd och stimulans under lektionstid”.

Skolverket (2015a) påpekar att lärarnas utveckling och förbättring av sin undervisning är en framgångsfaktor; deras kunskaper, engagemang och möjligheter att ge en god undervisning är det viktigaste för en väl fungerande skola. Håkansson och Sundberg (2012) menar att svensk skola behöver skapa en organisation med utrymme för lärarna att samarbeta mer, både när det gäller att lösa problem i den dagliga verksamheten och att kritiskt granska varandras undervisning, bedömning och betygssättning.

### 3.5 En skola för alla - inkludering och likvärdighet

Sverige har genom att underteckna Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) förbundit sig att följa dess intentioner gällande undervisning för barn i behov av stöd. Nilholm (2016, mars) menar att inkludering som det avses i Salamancadeklarationen bygger på en avveckling av särlösningar för elever. Enligt Salamancadeklarationen är en inkluderande skolgång det som bäst stödjer barn i behov av stöd och alla barn ska, så långt det är möjligt, vara inkluderade inom ordinarie verksamhet och ska undervisas tillsammans i en skola för alla.

För att uppnå en inkluderande skolgång måste skolan anpassa undervisningen utifrån elevernas förutsättningar. ”Skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar. För elever med olika funktionsnedsättningar gäller att undervisningen ska motverka funktionsnedsättningens konsekvenser” (Skolverket, 2014b, s. 12). Skolverket (2014b) beskriver inkludering som ett förhållningssätt där den naturliga variationen i en grupp ses som en tillgång och en källa till lärande. Man kan se inkludering som en gemenskap där alla har en naturlig tillhörighet. Nilholm (2016, mars) menar att ”det råder en enorm förvirring kring begreppet inkludering, både i forskningen och i skolorna. Många låser sig vid placeringsdefinitionen, alltså var eleven befinner sig fysiskt” och menar vidare att först måste vi se undervisningen ur ett tillgänglighetsperspektiv, för att ens tala om inkludering. ”Enkla, praktiska detaljer som tydlighet i schema och läxor eller ett tillgängligt provschema” (Nilholm, 2016, mars) är centralt, men att en flexibilitet för elevers olikheter som innebär att alla elever faktiskt inte behöver göra samma saker samtidigt är grundläggande.

Ytterligare en svårighet med, en skola för alla, är innebörden i begreppet likvärdighet. Likvärdighet innebär nödvändigtvis inte samma undervisning för alla, på samma sätt enligt Gerrbo (2012) och förståelsen av begreppet likvärdighet är enligt Dimenäs och Holm (2007) en av de mest väsentliga frågorna inom specialpedagogiken och därför är den senaste forskningen om lärande och hur elevens lärande görs möjligt viktig i det specialpedagogiska arbetsfältet. Likvärdighet kan tolkas på olika sätt. I denna uppsats används den tolkning som avser lika möjligheter att nå de uppställda kunskapsmålen och ”för att uppfylla kravet på en likvärdig utbildning krävs sålunda att hänsyn tas till elevers olika förutsättningar och behov, och att elever i behov av särskilt stöd beaktas” (Skolverket, 2008, s. 39). Trots detta läggs fokus ofta på elevens prestationer i förhållande till skolans krav, vilket betyder att elevens värderingar, erfarenheter och förväntningar inte ges utrymme. Asp-Onsjö (2008) menar att svensk skola alldeles för ofta organiseras som om att alla elevgrupper är lika, ingen eller liten hänsyn tas till att det finns olikheter och enligt Skolverket (2015b) är undervisningen inte anpassad efter elevernas behov utan till gruppens medelnivå. För att inkludering ska bli verklighet måste den svenska skolans organisation och strukturer förändras såväl avseende verksamhet som pedagogiska metoder (Berhanu, 2011).

Statens offentliga utredningar (SOU 2010:95) menar att för elever med problem i den pedagogiska verksamheten är inkludering och fungerande stödinsatser nödvändiga för att de ska få sin rätt till likvärdig utbildning tillgodosedd. Samtidigt menar Persson och Persson

(2012) att skillnaderna mellan olika skolor har ökat under senare år, vilket innebär att likvärdigheten i utbildningen har minskat och Statens offentliga utredningar (SOU 2010:95) konstaterar vidare att åtgärdsprogram många gånger inte håller måttet, vilket innebär att elevers rätt till stödinsatser och en likvärdig utbildning inte kan garanteras.

## 3.6 Aspekter på stöd

### 3.6.1 Stöd

Arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd kompliceras av att lärarna måste tolka innebörden av begreppen samtidigt som lärarprofessionen har stor frihet när det gäller planering och genomförande av undervisning, enligt Berg (2003). Vanligtvis är det upp till varje enskild lärare att avgöra vilka elever som behöver extra anpassningar eller särskilt stöd och i vilken omfattning, vidare kan elevers stödbehov variera mycket utifrån lärarens val av undervisningsmetoder och innehåll. Eftersom undervisningens arbetsmetoder och innehåll påverkar vilka elever som kan komma att få behov av stöd, bör lärare redan i planeringen kunna förutse vilka elever som kommer att behöva stöd. Men bedömning av vilka elever som bör få stöd är inte helt okomplicerad. Någon form av kategorisering av elevers skolsvårigheter blir då nödvändig, enligt Gerrbo (2012).

Den vanligaste formen av stöd är att undervisningstiden utökas, andra former av stöd kan innebära att innehåll minskas eller att svårighetsgraden anpassas (Skolverket, 2008). Exempel på anpassningar är att svårighetsgraden sänks, nivågruppering eller självstudier där eleverna i hög grad blir utlämnade åt sig själva. Självstudier eller individuellt arbete innebär många gånger att eleven varken vet vad den ska göra eller vad som förväntas och det innebär att målen för undervisningen blir otydliga och det är inte ovanligt att det ställs alltför höga krav på elevens eget ansvarstagande. Skolverket (2008) påpekar därför att det är viktigt att individualiserad undervisning inte förutsätter att elever själva får ansvar för planering och genomförande av arbetet utan att graden av styrning anpassas efter elevers olika behov.

Vidare bör dock frågan ställas om det entydigt är en fördel med extra anpassningar och/eller särskilt stöd eller om det också kan innebära en nackdel för eleven. Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) förespråkar en inkluderande skolverksamhet bland annat genom att elever i svårigheter inte ska särskiljas i särskilda undervisningsgrupper eller särskilda skolor, utan undervisas i reguljära klasser. Armstrong m.fl. (2010, s. 5 min översättning) menar att ”avtrycket av specialpedagogiska behov kan spela en betydande roll för individen och kan innebära en grund för misslyckande inom utbildningssystemet och även på sikt social marginalisering” vilket stöds av Hattie (2012) som menar att låga förväntningar på elevernas prestationer löper stor risk att bli en självuppfyllande profetia. Skolverket (2008) tar också upp dilemmat med kategoriseringar av skolsvårigheter och hur termer som ”normal eller avvikande” används (s. 30) samt resonemanget om marginalisering av elever. Skolverket (2008) menar att det inte är stödinsatserna som är marginaliserande, utan snarare att elevens behov ses och upplevs som speciellt och annorlunda jämfört med andra elever och ofta förknippas med elevers personliga egenskaper. Anpassningar av verksamheten ses inte som

det normala och självklara, utan som något speciellt och ”anpassning till individen ses alltså inte som självklar i skolans vardag utan som extraordinära åtgärder som vidtas för att en person är avvikande” (Skolverket, 2008, s. 30). Hattie (2012) menar att lärarens betydelse för elevernas skolprestationer är stor och menar att lärarens höga förväntningar på eleverna och lärarens goda relationer till eleverna är de enskilda faktorer som har störst inverkan på elevernas skolprestationer.

### 3.6.2 Bristande stöd

Skolverket (2007) påpekar att var tredje gymnasieskola behöver utveckla arbetet med att upptäcka och tillgodose elevers behov av särskilt stöd. Skolverket (2008) konstaterar att många av de elever som avbrutit sina gymnasiestudier tycker att de inte fick tillräcklig hjälp av lärarna och att stödåtgärder i skolan sattes in för sent. Skolinspektionen visade 2014 i statistik från den regelbundna tillsynen att bortåt 40 procent av de svenska skolorna brister i att ge särskilt stöd i den omfattning och på det sätt eleverna skulle behöva för att nå målen och sammanställningen av Skolinspektionens tillsynsstatistik för 2015 (Skolinspektionen 2016) visar att flera skolor brister i arbetet med den nyligen införda stödåtgärden extra anpassningar.

## 3.7 Kollegialt lärande

Samverkan som bygger på en gemensam pedagogisk grundsyn mellan lärare lyfts fram som en framgångsfaktor av Johansson (2010) som påpekar vikten av att lärare tillsammans reflekterar över sitt arbete och har höga förväntningar på varandra. Brist på gemensam pedagogisk grundsyn eller samsyn kan medföra att eleverna möter olika undervisningskulturer, olika förväntningar och förutsättningar. Forskning har visat att elever med svårigheter ofta missgynnas av den typen av variation och istället behöver en strukturerad undervisning med hög igenkänningsfaktor (Jakobsson & Lundgren, 2013; Jakobsson & Nilsson, 2011; Nilholm, 2012; Nilholm & Göransson, 2013). För att uppnå den typen av strukturerad undervisning behövs samsyn kring uppdragets innehåll, arbetsmetoder och pedagogiska konsekvenser, perspektiv på orsaker till skolsvårigheter och lösningar samt gemensamma strategier för undervisning.

Kollegialt lärande är ett systematiskt och kontinuerligt utvecklingsarbete som vanligtvis resulterar i hög igenkänningsfaktor för eleverna. Syftet med kollegialt lärande är att utbyta erfarenheter, kunskap och färdigheter om undervisningen och det kan ske genom till exempel handledning. Genom att samtala med kollegor eller med en handledare som samtalsledare, får läraren hjälp att hantera situationer som vederbörande möter i vardagen. Lärare får i samtal eller handledning möjlighet att utgå från pedagogiska dilemman från sin vardag, exempelvis i frågan om stöd och extra anpassningar och via kollegiala samtal finna lösningar eller se möjligheter till nya vägar för att förändra. Rönnerman (2012) och Blossing (2003) menar att på så sätt skiljs inte kompetensutveckling från vardagsarbetet och utvecklingen närmar sig en lärandeorienterad organisation, där det också tas gemensamt ansvar för kollegiets lärande och utveckling, enligt Scherp (2007). För att det kollegiala lärandet ska fungera och vara till nytta är det viktigt att lärare känner sig trygga med varandra, att de känner förtroende för varandra,

är bekväma med att prata om sin undervisning och har viljan att lära nytt, prova nya vägar och eventuellt att lära om. Teamarbete och kollegialt lärande utgör en viktig del av skolutvecklingen enligt till exempel Nilholm och Göransson (2013) och Scherp (2007) och Skolverket (2012) menar att kollegialt lärande är en nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling mot att nå en lärande organisation.

### 3.8 Elevhälsoteam

I skolans organisation ska det enligt skollagen (SFS 2010:800) finnas tillgång till elevhälsoteam, som kan vara stödjande i verksamheten och i utvecklingsarbetet. I arbetet med utveckling av verksamheten är det viktigt att skolans olika professioner delar med sig och ger sitt perspektiv på verksamheten. Jakobsson och Lundgren (2013) menar att det behövs hög grad av samverkan och samsyn mellan lärare, elevhälsa och skolans övriga personalgrupper i arbete med inkludering. Som tidigare nämnts är det viktigt att lärare har kunskapsutbyte sinsemellan och att elevhälsoteamet kan utgöra en resurs med till exempel handledning för pedagogisk utveckling. Handledning kan till exempel syfta till ökad kunskap, lärarkompetens och pedagogisk skicklighet eller utveckling av pedagogiska metoder och förhållningssätt, bättre bemötande av elever och föräldrar, tillfällen till reflektion över egna val, motiv och ställningstaganden och utveckling av yrkesspråket, enligt Åberg (2007). Bristande samsyn mellan skolans olika professioner leder till bristande samverkan som i förlängningen drabbar eleverna negativt, speciellt de elever som behöver särskilda insatser, enligt (SOU 2010:95).

### 3.9 Skolledningens ansvar

Om lärarna framhålls som den enskilt viktigaste faktorn för elevernas resultat är skolledningen den näst viktigaste faktorn och skolledningens delaktighet och engagemang i den pedagogiska verksamheten och uppföljningen av skolans resultat har, enligt Statens offentliga utredningar (SOU 2010:95), stor betydelse för lärarnas möjligheter att genomföra sitt uppdrag. Ett väl fungerande ledarskap och en framgångsrik pedagogisk verksamhet medför bland annat att det skapas möjligheter för utvecklandet av samsyn och god samverkan inom skolan. Skolverket (2015a, s. 16-17) framhåller att ”det pedagogiska ledarskapet behöver få större plats i skolledningens vardag så att de har större möjlighet att följa upp, analysera och vidta åtgärder för att utveckla undervisningen” och menar att skolledningen idag oftast lägger betydligt större del av sin arbetstid på administration än på det pedagogiska uppdraget.

Forskning visar också att en skolledning som visar tilltro till lärarna, har höga förväntningar, sätter upp tydliga mål och visioner når längre i skolutvecklingsarbetet, enligt Johansson (2010). En skolledning som visar att de tar ansvar för undervisningens kvalitet genom till exempel planerade lektionsbesök, ger lärarna återkoppling och bekräftelse och samtalar om undervisningen uppmärksammas som framgångsrik i forskning av både Johansson (2010) och Hattie (2012) som påpekar vikten av det undervisningsnära ledarskapet och dess positiva effekter på elevernas studieresultat.



Skolledaren har det övergripande ansvaret för skolans utveckling, genomförande och organisation samt personalens kompetensutveckling. Dessutom har skolledaren ansvar för att det finns tillräckligt med resurser för att eleverna ska få extra anpassningar och särskilt stöd samt rutiner för detta och ska se till att personalen dels får tid och resurser att arbeta med extra anpassningar och dels får den kompetensutveckling som behövs för att de ska kunna utföra sina uppgifter på ett professionellt sätt (Skolverket, 2014b). Trots detta kan det vara en utmaning för skolan att tillgodose alla elevers behov inom ramen för den ordinarie undervisningen och för att klara det behöver både lärare och skolledning få möjlighet att fördjupa sina kunskaper inom områdena extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014b, s. 13).

Johansson (2010) menar att det inte finns någon färdig modell för hur skolledningen bäst ska organisera arbetet för att leda skolan mot ökad måluppfyllelse, men för framgång behövs långsiktighet och systematik. I en organisation som präglas av struktur och tydlighet, med en väl fungerande arbetsmiljö och ett professionellt och tillåtande pedagogiskt klimat ökar förutsättningarna att skolan blir mer lärandeorienterad, enligt Scherp (2007).

Sammantaget kan man säga att hur skolledning hanterar sitt övergripande ansvar som pedagogisk ledare har stor betydelse för elevernas inkludering och måluppfyllelse samt lärarnas möjligheter att möta alla elevers skiftande behov. Att rektorn tar reda på och är medveten om hur de verksamma lärarna inom skolan uppfattar sina uppdrag, hur undervisningen bedrivs i praktiken och vilken kompetensutveckling personalen behöver är centralt för ett fortsatt utvecklingsarbete i allmänhet och för barn i behov av särskilt stöd i synnerhet, enligt Hattie (2012) och Scherp (2007).

## 4 Teoretiska utgångspunkter

Jag avser att undersöka några gymnasielärares förståelse av begreppet extra anpassningar och hur de ser på sina förutsättningar och möjligheter att arbeta efter formuleringarna i skollagen och skolverkets allmänna råd om extra anpassningar utifrån de specialpedagogiska perspektiven med teoretisk utgångspunkt i praktikteori. De specialpedagogiska perspektiven är dels det kategoriska, kompensatoriska eller individperspektivet (Ahlberg, 2013; Nilholm, 2007, 2012), dels det relationella perspektivet (Ahlberg, 2013).

### 4.1 Praktikteori

Samhällsvetenskapliga undersökningar handlar ofta om att fånga upp och förstå människors handlingar och inte minst bakgrunden till handlingarna och praktikteori som metod intresserar sig för sociala och organisatoriska fenomen. Vid studier av en praktik är det särskilt viktigt att notera och undersöka de arbetsrutiner och relationer som ligger till grund för handlingarna och då särskilt att fokusera på små vardagliga detaljer som samtal, möten och andra händelser mellan människor, enligt Nicolini (2012). Fokus ligger framför allt på mänskliga handlingar, eftersom praktiken ses som en form av kulturell tradition som växt fram ur traditioner och efterenheter över tid.

Enligt Nicolini (2012) introducerades begreppet praktikteori under 1970-talet, då mer praktikorienterade metoder började tillämpas för analyser av skiftande fenomen, exempelvis sociala företeelser som undervisning, politik eller kultur. Fokus för organisationsstudier har sedan dess förskjutits från studier av organisationer som enheter och teoretiska diskurser, dvs. organisationer som fenomen, till studiet av organisationer som sociala processer. Med praktikteori som utgångspunkt strävar man efter att förklara organisatoriska frågor med avseende på bakgrunden till handlingar, istället för att enbart se på handlingarna och därför ligger intresset på vardagliga företeelser. Syftet i undersökningar med ett praktikbaserat angreppssätt ligger alltså inte på den enskilda individen, utan på praktiken. Exempelvis när det gäller lärande och undervisning är intresset undervisningen och inte läraren eller pedagogen som enskilda individer.

Praktikmetoder är processuella till sin karaktär och belyser sambandet mellan handlingar och deras materiella förutsättningar, dvs. mellan struktur och process och kan därför ses som återkommande cykler, som påverkar varandra inbördes. Praktikteori lämnar ändå utrymme för initiativ, kreativitet och individuella insatser som i själva verket är nödvändiga, då praktiken också innebär anpassning till nya förhållanden, till skillnad från många andra teorier som, enligt Nicolini (2012), ser på praktik som något rutinmässigt.

Nicolini (2012) menar alltså att sociala organisationer som till exempel skolan bör ses som ett pågående nätverk av strukturer och funktionella system, där praktiken anger vilka rutiner och roller som gäller i samband med undervisning och utbildning. Den sociala ordningen är således dels inskriven i systemet, dels i de materiella förutsättningarna, men är också delvis även beroende av vilka deltagarna är. Att bli en del av en befintlig praktik innebär således att

lära sig hur man förväntas att agera, hur man bör tala (vad man ska säga och inte säga) och vad som har betydelse i just denna organisation. Det innebär också att acceptera vissa normer för vad som är rätt och fel, alltså en form av accepterad rutin. Många reformer om hur undervisning och utbildning ska bedrivas har kommit och gått under årtionden och århundraden, därmed har också praktiken förändrats. Den kunskapsbank som lärare byggt upp under sitt yrkesutövande bygger på och utgörs av sociala strukturer, en praktik med grund i de samhällsfenomen som bidrar till att göra skolan som organisation till vad den är idag utifrån sin historiska kontext.

Den praktikerbaserade teorins styrka ligger, enligt Nicolini (2012) i dess förmåga att beskriva viktiga egenskaper hos den värld vi befinner oss i till exempel de handlingar som rutinmässigt görs i praktiken med hjälp av verktyg, diskurs och/eller oss själva som individer. Genom en förklaringsmodell med utgångspunkt i praktikteori kan tillsynes hållbara funktioner omvärderas och vår förståelse av organisationen samt sociala och organisatoriska frågor kan förändras. Praktikteori kan därför användas som analysverktyg för att upptäcka särskiljande drag i studiet av sociala organisationer och deras praktik, enligt Nicolini (2012).

## 4.2 Specialpedagogiska perspektiv

Historiskt har det specialpedagogiska arbetsfältets huvudintresse varit att studera elever i behov av särskilt stöd och att utveckla metoder för att stödja dessa elever. Det har bidragit till en uppfattning att forskningen inom ämnet handlar om studier av avvikelser (Ahlberg, 2007). Enligt Armstrong m.fl. (2010) är skillnaderna mellan vanlig skolgång och specialundervisning en konsekvens av idén om olika typer av utbildning för olika typer av barn. Delvis har behovet uppstått ur accepterandet av olikheter och därmed ett behov av olika skolsystem för att möta olikheterna. För barn och unga med behov av stöd och/eller anpassningar är grundtanken att alla barn ska vara inkluderade i den ordinarie undervisningen så långt som möjligt och att undervisning ska ske tillsammans med andra för att nå en inkluderande skolgång.

Specialpedagogik har i svensk skola haft olika funktioner och uppgifter beroende på hur man historiskt har sett på undervisning och fostran. Vilka hinder eller brister som ansetts för avvikande eller onormala att hantera och möta inom ordinarie undervisning, ligger till grund för uppkomsten och beskrivningen av det specialpedagogiska området, enligt Nilholm (2007). Till skillnad från tidigare forskning inom det specialpedagogiska området som främst varit inriktad på individuella defekter och hur dessa kan kompenseras, så pekar den senaste specialpedagogiska forskningen på samhällsrelaterade orsaker till funktionshinder och att svårigheter uppstår i samspelet mellan individen och dess omgivande miljö (Rosenqvist, 2007). Med den utgångspunkten menar Ahlberg (2009) att specialpedagogik bör handla om att studera och analysera samspelet mellan individ och miljö på både individ- grupp- organisations- och även samhällsnivå.

Ahlberg (2009) menar att det specialpedagogiska fältet präglas av två huvudriktningar där den ena av dessa har grund i det medicinska och individrelaterade perspektivet, medan den andra

inriktningen betonar sociala och miljörelaterade faktorer som avgörande för individens utveckling. Båda huvudriktningarna benämns i litteraturen med olika begrepp, men egentligen är innebörden i huvudsak densamma. Den individrelaterade inriktningen benämns som det kategoriska, kompensatoriska eller medicinpsykologiska perspektivet, medan den miljö- och socialrelaterade inriktningen benämns som det relationella, demokratiska eller kritiska perspektivet (Ahlberg, 2009). I fortsättningen av denna uppsats kallat det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet.

Specialpedagogiken uppstod som ett svar på att den vanliga skolan inte passade för alla barn (Nilholm, 2007). På 60-talet fick specialundervisningen stor genomslagskraft då målsättningen var att utveckla en viss specialundervisning för varje diagnos. Specialpedagogik, i den mån begreppet användes, var då liktydigt med specialundervisning. Elevsynen kan beskrivas som att elever med diagnos, är elever med svårigheter och de är i behov av specialundervisning (Ahlberg, 2009, 2013; Nilholm, 2007) och eleven sågs som bärare av problemen och ansågs vara i behov av att kompenseras för dessa. Det relationella perspektivet däremot utgår från sammanhanget, den kontext som eleven ingår i, och elevens svårigheter ses som en produkt av den miljö eleven befinner sig i. För att hitta lösningar på svårigheterna utifrån ett relationellt perspektiv behöver undervisningsmiljön och elevens skolsituation analyseras för att finna vad som brister och hitta åtgärder för bristerna.

Det kategoriska perspektivet innebär ett traditionellt diagnostiskt synsätt med fokus på eleven utifrån ett normalitetstänkande, man talar om elever med svårigheter. Specialister undersöker på vilket sätt individens icke-normalitet yttrar sig och föreslår sedan med utgångspunkt från undersökningsresultaten åtgärder, där den vanligaste lösningen är specialundervisning i exkluderande miljö (Ahlberg, 2013; Nilholm, 2007). Åtgärder och kvalificerad hjälp är kopplade till elevens svårigheter och direkt i relation till exempelvis en medicinsk diagnos. Perspektivet har sin utgångspunkt i att medicinska eller psykologiska orsaker hindrar eleven från ett normalt lärande och att eleven ska botas eller kompenseras för denna brist, enligt Nilholm (2007). Eftersom stödet inriktas på att kompensera de brister som finns hos individen och man lätt fastnar i kategoriseringar pekar Asp-Onsjö (2008) på riskerna att fastna i ett bristperspektiv.

Idag talar vi oftare om det relationella perspektivet (Ahlberg, 2013) där eleven inte ses som bärare till problemen, utan fokus ligger istället på de brister som finns i lärandemiljön. Fokus ligger alltså inte på individen, utan på lärmiljön som exempelvis klassrummet, undervisningen och lärarnas strategier och man talar om elever i svårigheter. Åtgärder och insatser med det relationella synsättet ligger på ett kompensatoriskt inkluderande plan, med syfte att kompensera för miljöns otillräcklighet i förhållande till individen. Utgångspunkten är samspelet mellan människan och dess omvärld.

## 5 Metod

Studien bygger på intervjuer med lärare på en västsvensk gymnasieskola där vanor och traditioner är starka och grundar sig på tidigare forskning med utgångspunkt i de specialpedagogiska perspektiven och har en praktikteoretisk forskningsansats.

### 5.1 Metodval

Eftersom syftet är att undersöka lärarnas förståelse av begreppet extra anpassningar samt deras syn på sina förutsättningar och möjligheter att arbeta efter formuleringarna i skollagen och skolverkets allmänna råd om extra anpassningar har en kvalitativ undersökningsmetod med samtalsintervjuer valts för att erhålla ett intressant och relevant utfall, enligt Stukát (2011) ska problemställningen styra metodvalet. Jag har därmed valt att använda kvalitativ forskningsintervju med semistrukturerade intervjuer, då en individuell samtalsintervju ger en tydligare bild av respondenternas förståelse och åsikter än vad en kvantitativ undersökning skulle ge, enligt Bryman (2009) och Stukát (2011).

I den kvalitativa intervjun riktas intresset mot respondentens synpunkter och upplevelser och ger respondenten möjlighet att utveckla sina svar. Beroende på vad respondentens första, spontana svar blir ställs lämpligt valda följdfrågor och på så sätt kan respondentens verkliga åsikter fångas. Den kvalitativa metodens styrka är dess flexibilitet och dess nära förhållande till respondenten som ger goda möjligheter till relevanta tolkningar, men en svaghet är att enskilda personer kan få stor betydelse (Stukát, 2011). En annan svårighet kan vara att respondenten tror att forskaren förväntar sig vissa svar och gör denne nöjd om dessa uppfylls eller lockas att svara ”vet inte”. Detta är dock förhållandevis lätt att komma tillrätta med genom lämpligt valda följdfrågor.

### 5.2 Urval och bortfall

Urvalet är baserat på tillgänglighet, alltså de lärare som vid förfrågan erbjudit sin medverkan i undersökningen, dvs. bekvämlighetsurval. Bryman (2009) beskriver bekvämlighetsurval som att man använder sig av de respondenter som finns tillgängliga för forskaren och det innebär att urvalet inte alltid behöver bli representativt och därmed kan resultatet bli svårt att generalisera. Trots detta vill man gärna få en så bred variation som möjligt av uppfattningar i kvalitativa studier (Stukát, 2011). Enligt Bryman (2009) kan studiens resultat, trots sina begränsningar, användas som utgångspunkt för vidare forskning vid intresse. Antal deltagare i en studie beror bland annat på studiens omfattning och tidsramar. En annan omständighet att ta hänsyn till är om syftet med studien är att generalisera eller jämföra. Syftet med denna studie är inte att dra några generella slutsatser eller jämföra den undersökta skolans resultat med andra skolor eller geografiska områden, varför det inte finns något direkt krav på omfattning. Enligt Stukát (2011) är lämplig omfattning på kvalitativa studier  $20 \pm 15$  respondenter. Ytterligare en anledning till att hålla nere antalet respondenter är att kvalitativa intervjuer ofta blir långa och tar tid att transkribera och med tanke på tidsaspekten är begränsning av antalet respondenter nödvändigt. Jag gjorde bedömningen att med en väl

genomarbetad intervjuguide så räcker det med 6-8 respondenter och jag valde sju respondenter.

För att få en så bred variation som möjligt av respondenternas bakgrund och erfarenheter var det viktigt att få intervjua både män och kvinnor med variation i ålder och ämnesbehörighet. Med såpass få respondenter är risken ändå att de valda respondenterna inte är representativa för lärarna på skolan som grupp betraktat. Denna risk för snedfördelning måste vägas mot fördelen av att kunna gå på djupet i ett fåtal intervjuer och få breda och uttömmande svar. Urvalet består därför av sju lärare och ett medvetet och genomtänkt strategiskt bekvämlighetsurval har gjorts för att få en någorlunda jämn spridning av kön, ålder och ämnestillhörighet. Tre respondenter är över 55 år, två respondenter är 40-55 år och två respondenter är under 40 år. Tre respondenter är kvinnor och fyra är män. Respondenterna undervisar i både kärnämnen, praktiska ämnen och inriktningsämnen. Jag väljer att ur konfidentialitetssynpunkt inte presentera respondenterna närmare i detalj, då det blir för lätt att identifiera enskilda individer. Jag benämner dem som Lärare A, B, C, D, E, F och G fortsättningsvis. Alla intervjuade lärare har personligen tackat ja till medverkan i förväg, de kom också på utsatt tid och alla intervjuer genomfördes fullt ut utan avbrott. Det finns inget bortfall i studien.

### 5.3 Datainsamlingsmetod

Vid utformningen av intervjuguiden delades den in i frågeområden utifrån syftet och frågeställningarna, för att bearbetningen av empirin skulle bli enklare och mer överskådlig. En pilotstudie genomfördes för att undersöka om intervjuguidens frågor ger svar på frågeställningarna och att kontrollera hanteringen av de tekniska hjälpmedlen. Pilotstudien genomfördes, transkriberades ordagrant och analyserades med fokus på värdeord. Resultatet blev många ”vet-inte svar” och jag valde ändra utformningen av intervjuguiden, som arbetades om till ett semistrukturerat utförande med huvudfrågor och möjliga följdfrågor.

Enligt Stukát (2011) är semistrukturerade intervjuer vanliga vid kvalitativa forskningsintervjuer och man utgår vanligen från en intervjuguide med frågeområden och förslag på följdfrågor. Följdfrågor väljs under intervjuens gång beroende på respondentens första spontana svar, för att i så stor utsträckning som möjligt kunna få mer utvecklade och fördjupade svar (Kvale & Brinkmann, 2014). Den omarbetade intervjuguiden (bilaga 1) med semistrukturerade frågor är även den uppbyggd utifrån studiens frågeområden. Intervjuguiden inleds med några allmänna frågor om bland annat respondentens ålder, erfarenhet och ämnesbehörighet. Frågorna därefter indelas som sagt efter intervjuens huvudområden och håller en lägre grad av strukturering, vilket enligt Bryman (2009) är kännetecknande för intervjuer i kvalitativ forskning.

### 5.4 Genomförande

Intervjuerna genomfördes på respondenternas arbetsplats enligt den information som respondenterna fått muntligt vid förfrågan då vi gick igenom förutsättningarna för intervjun.

För att göra intervjusituationen så avslappnad och naturlig som möjligt hade respondenten själv möjlighet att påverka tid och plats för intervjun, som utfördes under februari 2016. Intervjuerna genomfördes på utsatt tid och plats, i ett avskilt samtalsrum och utan störningar utifrån. Intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon enligt den information respondenterna fått vid förfrågan om medverkan. Ingen av respondenterna var negativ till inspelning och intervjuerna varade mellan 25-50 minuter vardera. För att säkerställa eventuella teknikproblem fanns en ytterligare telefon med inspelningsfunktion att tillgå, men den behövde inte användas då tekniken fungerade problemfritt. Intervjun inleddes med en genomgång av intervjuens syfte, tidsramar, etiska aspekter och kommande återkoppling av sammanställt material för godkännande från respondenterna. Samtliga tillfrågade respondenter deltog och samtliga frågor i intervjuguiden har ställts och besvarats av respondenterna, så det finns inget behov av en bortfallsanalys i detta arbete.

## 5.5 Bearbetning och analys

Den insamlade empirin bearbetades förutsättningslöst och vid denna typ av intervjustruktur krävs upprepad genomgång och omfattande analys av svaren för att få djupare förståelse för respondentens svar (Stukát, 2011). Den omfattande transkriberingen av ljudupptagningarna till text gjordes med skrivhjälp direkt efter att intervjuerna slutförts. Efter transkriberingen läste jag igenom texterna samtidigt som inspelningarna lyssnades på, för att säkerställa att inget missats eller feltolkats vid transkriberingen. Kvale och Brinkman (2014) menar att transkribering av texter innebär att transformera, dvs. att ändra form från muntligt språk till skriftligt språk och med det skapar man en hybrid, som inte är en exakt återgivning av vare sig det skriftliga eller muntliga språket. Transformeringsen blir då en tolkning av den inspelade intervjun och därför har inspelningarna funnits till hands under analysen. Den första transkriberingen genomfördes med en så exakt som möjligt återgivning av respondentens svar, för att i ytterligare en renskrivning fokusera på värdeord som kan kopplas till syftets frågeställningar. Värdeorden analyserades och jämfördes i avsikt att hitta likheter och skillnader eller variationer som till exempel upprepningar och/eller en stark betoning på vissa ord eller uttryck, samt liknande svar på olika frågor eller olika infallsvinklar av samma fenomen. Dessa värdeord visade olika kategorier av respondenternas svar och sorterades in i matriser efter frågeställningarna. Efter det gick jag tillbaka till den ursprungliga transkriberingen letade upp värdeorden i respondenterna svar för att säkerställa att kontexten stämde och för att få citat till resultatgenomgången i de olika svarskategorierna. En svårighet som kan uppstå vid kategorisering av text är risken att en kontextuell mening kommer i bakgrunden och försvinner när man tar uttalandet ur sitt sammanhang (Bryman, 2009). Kvale och Brinkmann (2014) menar att intervjuerna bör ses som levande samtal även efter utskrift eftersom uttalanden skapas i en kontext. Vidare får inte heller den egna förståelsen underskattas, då våra egna tankar, känslor och erfarenheter har stor betydelse för tolkningen, enligt Stukát (2011).

## 5.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Frågor som validitet, reliabilitet och generaliserbarhet kan vara svåra att använda i den kvalitativa forskningen, enligt Bryman (2009). Alternativa begrepp för att bedöma kvaliteten

på kvalitativa studier är giltighet, tillförlitlighet, pålitlighet och överförbarhet och handlar om hur trovärdigt en studie är utförd samt om resultaten i intervjustudien kan bedömas vara rimliga (Stukát, 2011). Om vi inte har hög validitet kan vi inte dra slutsatser utifrån våra mätdata och vi kan bara ha hög validitet om vi har hög reliabilitet.

Validitet eller giltighet handlar om huruvida vi undersökt det vi avser att undersöka, om så är fallet har vi hög validitet. Hög validitet inom kvalitativ forskning innebär att intervjuguiden ska vara tydlig och begriplig, samt att klara och entydiga formuleringar av intervjufrågorna gynnar validiteten (Stukát, 2011); samtidigt menar Kvale & Brinkmann (2014) att man måste ta hänsyn till hela forskningsprocessen för att kunna avgöra validiteten. För att undersöka intervjufrågornas validitet genomfördes en pilotstudie vars huvudsyfte var att få indikation på om frågorna har lämplig formulering och om de ger svar på frågeställningarna. Efter intervjuguidens omarbetning till en semistrukturerad utformning genomfördes intervjuerna problemfritt.

Reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet (Stukát, 2011) som i kvalitativa studier handlar om att man kan få likartade resultat vid andra snarlika undersökningstillfällen. För att säkerställa god reliabilitet är noggrannhet vid transkriberingen av intervjuerna viktigt (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid semistrukturerade intervjuer får respondenten möjlighet att besvara frågorna med egna ord och lämpliga följdfrågor kan ställas, på så sätt kan respondentens verkliga åsikter fångas och det ger studien bättre reliabilitet. För att få samma eller snarlikt resultat bör förutsättningarna vara statiska, vilket kan vara svårt i realiteten eftersom både respondenternas förståelse och kontexten vid intervjutillfället är unik. Med exempelvis kompetensutveckling inom det undersökta problemområdet skulle troligen studiens resultat skilja sig från det resultat jag fått i denna studie. Det kan till och med vara så att studien väcker tankar och sådant intresse hos respondenten att denne själv sätter sig djupare in i ämnet och det innebär att studiens resultat skulle bli annorlunda om den upprepades, även inom en ganska snar framtid.

Generaliserbarhet eller överförbarhet innebär att det resultat som erhållits i en undersökning av en viss grupp eller en situation kan anses gälla även för andra grupper eller andra situationer, samt att undersökningens resultat kan överföras till en större grupp eller ett större sammanhang. För att anses ha hög generaliserbarhet ska mätningarna kunna upprepas av andra forskare vid andra tillfällen och resultaten ska då bli desamma. För att få generaliserbarhet i studien bör fler skolor undersökas med en variation av programutbud, storlek och geografisk tillhörighet. Jag är medveten om att omfattningen av denna undersökning är av en sådan karaktär att den inte är generaliserbar, men det har inte heller varit min avsikt.

## 5.7 Etiska ställningstaganden

All forskning ska bedrivas enligt de etiska riktlinjer som Vetenskapsrådet (2006) har sammanställt för humaniora och samhällsvetenskaplig forskning. De forskningsetiska principerna fastställer två huvudkrav att ta hänsyn till, forskningskravet och individskydds-



kravet. Forskningskravet har utgångspunkt i att forskning är viktig och nödvändig både för individens och för samhällets utveckling och att det därför finns krav på att forskning bedrivs och att den håller god kvalitet. Individskyddskravet innebär att forskning har ansvar för samhället och dess medborgare. De som deltar i forskning ska genom de etiska riktlinjerna garanteras att inte riskera att utsättas för skada eller kränkning. Individskyddskravet ligger till grund för de forskningsetiska ställningstagandena och innefattar fyra följande krav.

1. Informationskravet innebär förenklat att de som berörs av forskningen till exempel respondenter ska informeras om studiens syfte, genomförande och frivillighet.
2. Samtyckeskravet betyder att respondenterna själva har rätt att besluta om sin medverkan och att de när som helst kan avbryta sin medverkan utan att behöva förklara sig.
3. Konfidentialitetskravet innebär att respondenternas anonymitet ska säkerställas och att undersökningsmaterial ska hanteras och förvaras på ett säkert sätt, så att inte någon obehörig kan ta del av det.
4. Nyttjandekravet innebär att insamlade uppgifter om respondenterna och information som respondenten lämnat inte får utnyttjas i andra icke-vetenskapliga syften, lämnas vidare eller användas till kommersiellt bruk, utan endast får användas för forskningsändamål.

Studien har genomförts i enlighet med dessa etiska riktlinjer som bland annat Bryman (2009), Kvale och Brinkman (2014) och Stukát (2011) förespråkar. I samband med att respondenterna tillfrågades om medverkan i studien informerades de om syftet med undersökningen. Vid intervjutillfället försäkrades respondenterna om att deras medverkan kommer att behandlas konfidentiellt och att varken deras eller skolans namn kommer att nämnas i studien. Alla intervjuade respondenter har blivit informerade om att de är anonyma och att de när som helst kan välja att avbryta sin medverkan i studien och att de också har full rätt att avböja att svara på enskilda frågor utan att förklara sig. Alla intervjuade respondenter har vid intervjuens början blivit tillfrågade om de accepterar ljudupptagning av intervjun samt att de erbjuds godkänna det transkriberade materialet och ta del av det färdiga arbetet. Det transkriberade materialet har kodats så att materialet inte kan hänföras till respondenternas person. Respondenterna har också blivit försäkrade om att den information de lämnar under intervjuerna endast kommer att användas i detta forskningssyfte.

## 6 Resultat

Resultatet av intervjuerna redovisas under respektive frågeställning, uppdelat i de kategorier som framträtt i analysen. De intervjuade lärarna benämns i resultatet som lärare A-G.

1. Vilka uppfattningar om begreppet extra anpassningar har lärare på skolan?
2. Hur ser skolans lärare på organisationen av extra anpassningar?
3. Hur ser skolans lärare på sina förutsättningar att arbeta med extra anpassningar?

### 6.1 Vilka uppfattningar om begreppet extra anpassningar har lärare på skolan?

Lärarna uppfattar begreppet extra anpassningar med viss variation och flera av lärarna blandar ihop begreppen extra anpassningar och särskilt stöd. Flera av lärarna menar att de är osäkra på betydelsen av begreppet extra anpassningar, men visar genomgående på en intuitiv uppfattning av begreppet extra anpassningar som till övervägande del stämmer överens med skrivelserna i skollagen (SFS 2010:800) och skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2014a). Lärarnas uppfattning av begreppet extra anpassningar kan sorteras in under fyra kategorier utifrån deras beskrivningar.

1. Extra anpassningar uppfattas som att läraren ska anpassa planering och genomförande av undervisning
2. Extra anpassningar uppfattas som att läraren ska anpassa undervisningsmiljön i klassrummet
3. Extra anpassningar uppfattas som att läraren ska anpassa dvs. förenkla och reducera innehållet i undervisningen eller förenkla arbetsprocessen
4. Skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd går vid en extra resurs

#### 6.1.1 Extra anpassningar uppfattas som att läraren ska anpassa planering och genomförande av undervisning

Flera lärare uttrycker att det är läraren som ska förändra praktiken för att fler elever ska uppnå målen med studierna och menar att extra anpassningar påverkar lärarrollen och hur läraren bör bedriva sin undervisning. Lärare E beskriver extra anpassningars påverkan på lärarrollen som att "lärarrollen får anpassa sig för olika behov hos eleverna" och vidare att "jag ser vilka olika behov som finns och anpassar min undervisning efter det, på något sätt med material och så". När lärarna beskriver hur undervisningen planeras menar de att den planeras så att det passar elevernas genomsnittliga kunskapsnivå, samtidigt som en extra anpassning är att försöka hinna hjälpa de elever som har problem lite extra. Lärare E säger att "man försöker ju alltid lägga nivån någon stans där i mitten alltså mellan, inte för högt och inte för lågt" och Lärare A att "jag planerar mina lektioner utifrån en hel grupp och så tänker jag att alla i gruppen på

något sätt skall vara mottagliga, sen försöker jag ju hjälpa dem som jag vet har problem lite extra” och Lärare C säger sig ”optimera undervisningen för de flesta”.

### 6.1.2 Extra anpassningar uppfattas som att läraren ska anpassa undervisningsmiljön i klassrummet

När lärarna ger exempel på sitt arbete med att anpassa undervisningsmiljön framträder en något annorlunda bild än den förståelse lärare visar av begreppet. Lärare A menar att ”extra anpassningar är något som sker i klassrum och miljö” medan Lärare D säger att extra anpassningar kan relateras till klassrumssituationen, men påpekar att det är ”svårt att individanpassa undervisningen när man har 32 elever”. Lärarna beskriver anpassningar som mestadels handlar om vad eleven ska göra eller inte göra, alltså blir det i praktiken eleven som är ansvarig för de extra anpassningarna. Lärare B nämner att ”elever får gå till biblioteket och jobba” och lärare C beskriver att ”extra anpassningar det kan ju vara att eleven behöver lyssna på musik, att elever kan behöva sitta längst fram eller längst bak, det kan vara sådana små grejor” och ”vi har ju dels talböcker, så man kan lyssna istället och så har vi ju Youtube, där kan eleven titta och så repeterar man lektionen på det sättet”. Andra exempel är att eleverna får använda dator, lyssna på inlästa böcker, hjälp med studieteknik eller planering (lärare B och F) eller att ”gå på läxhjälp” (lärare B).

Undervisningsmiljön anpassas inte så att eleven får en fungerande undervisningsmiljö i gruppen på det sätt lärarna beskriver i sin förståelse av begreppet. Eleverna blir alltså inte inkluderade på ett naturligt sätt, utan anpassningen ger eleverna möjlighet att göra på ett annat sätt än övriga gruppen, dvs. exkludering. Mönstret som framträder i lärarnas beskrivningar av extra anpassningar är att ansvaret i praktiken oftast ligger på eleven. För att få tillgång till extra anpassningar behöver eleven själv säga till att den inte förstår, be om extra förklaringar, pausa vid behov och be om att få lämna klassrummet, ta med sig dator eller komma tillräckligt tidigt så att den behövda sittplatsen inte hunnit bli upptagen.

### 6.1.3 Extra anpassningar uppfattas som att läraren ska anpassa, dvs. förenkla och reducera innehållet i undervisningen eller förenkla arbetsprocessen

Den tredje kategorin som kan förstås utifrån lärarnas beskrivningar av extra anpassningar innebär förenklingar och reducering av undervisningsstoffet eller att eleven använder digitala hjälpmedel som förenklar arbetsprocessen. Lärare C beskriver att extra anpassning kan vara att ”hjälpa eleven att plocka ut uppgifter ur läroboken” eller ”att visa vilka uppgifter som är svåra och vilka som är enklare”. Det är också att individualisera enligt lärare B, men även struktur, tydlighet och att skriva på tavlan nämns som exempel på extra anpassningar av lärare B, F och G. Vidare beskriver lärarna många anpassningar som har digital anknytning som inläst material, talböcker, använda dator, Youtube, lyssna på musik, att allt kursmaterial ska finnas på Hjärntorget och att man använder Google Apps i undervisningen. I praktiken läggs det huvudsakliga ansvaret för att använda dessa anpassningar och hjälpmedel på eleven.

#### 6.1.4 Skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd går vid en extra resurs

Samtliga intervjuade lärare menar att skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd går vid en extra resurs, utöver den ordinarie undervisningen till exempel att specialpedagog eller elevassistent ger stöd till eleven. Lärare A yttrycker detta som att ”extra anpassningar då kanske man tänker att personer som får till exempel böcker inlästa som extra anpassning och gränsen då till särskilt stöd går vid den personliga kontakten, att det är enskilt” och Lärare E menar att ”när jag ser att eleven inte klarar av ens de lätta uppgifterna och inte klarar av det utan att jag sitter bredvid den eleven hela tiden, då ser jag ju att den här eleven behöver en lärare som sitter bredvid hela tiden, särskilt stöd”.

Lärarens ansvar för elever i behov av särskilt stöd, när extra anpassningar inte räcker till, sträcker sig till att informera studiehandledare, elevhälsan eller rektorn om elevens svårigheter och efter det har läraren inte längre ansvar för elevens stöd. Vidare säger lärarna att det är lättare att få stöd om man har en utredd diagnos, men en lärare tillägger att så ska det inte vara (lärare A) och lärare G påpekar att ”skolan har för lite resurser och då får man ju sälla, prioritera”. Lärare D menar att ”med en diagnos så kan man bli exkluderad (slippa ifrån) från vissa saker” samtidigt menar lärarna att orsaker till elevers stödbehov kan variera mycket. Lärare A säger att ”det kan vara att man är allmänt skoltrött, behöver lite push eller att man har läs- och skrivsvårigheter” och lärare C att ”det kan ju vara de som har svårigheter att sitta i klassrum och får ångest och inte kan sitta med andra” eller som lärare D påpekar ”elever med psykiska problem och självskadebeteende”.

#### 6.1.5 Sammanfattning av hur lärare uppfattar begreppet extra anpassningar

Lärare menar att det är planering och genomförande av undervisningen som ska anpassas till elevernas skiftande behov, men de säger också att nivån på undervisningen av praktiska skäl läggs någonstans i mitten och sedan blir det en extra anpassning att hjälpa dem lite extra som har svårigheter. Samtidigt som lärarna menar att de ska anpassa undervisningen till elevernas skiftande behov beskriver lärarna anpassningar av miljön i klassrummet som till största del är exkluderande. Dels genom att ansvaret i praktiken till största del läggs på eleven för att få anpassningar samt dels att läraren ser som sin uppgift att förenkla och reducera undervisningsstoffet för eleven att eleven får använda digitala hjälpmedel som förenklar arbetsprocessen eller att eleven får arbeta utanför klassrummet och gruppen.

#### 6.2 Hur ser skolans lärare på organisationen av extra anpassningar?

På frågor om hur organisationen runt extra anpassningar ser ut och hur elevernas möjligheter att få stöd är organiserat, visar sig en osäkerhet bland lärarna och flera lärare nämner en allmän stödstuga och mattecentrum. Lärarna är eniga om att skillnaden mellan extra

anpassningar och särskilt stöd är en extra resurs utöver ordinarie verksamhet, men rutinerna är otydliga. Lärarnas förtrogenhet med organisationen av extra anpassningar och stöd på skolan kan sorteras in under tre huvudspår utifrån deras beskrivningar.

1. Lärarna är osäkra på organisationen runt extra anpassningar och stöd
2. Lärarna upplever bristande rutiner i samband med extra anpassningar och stöd
3. Lärarna saknar forum för att samtala om arbetet med extra anpassningar

### 6.2.1 Lärarna är osäkra på organisationen runt extra anpassningar och stöd

På skolan finns en frivillig stödstuga och utöver detta har skolan samarbete med mattecetrum, en ideell organisation som erbjuder matematikstöd till elever, två kvällar i veckan. Den frivilliga stödstugan är öppen för eget arbete och grupparbete i stort sett hela dagarna och på vissa tider finns lärare som kan ge stöd till eleverna. Både stödstugan och Mattecetrum har drop-in och eleverna kan komma och gå som de vill. Närvaron kontrolleras inte och elevens arbete dokumenteras inte heller. Lärare som inte är schemalagda i stödstugan är osäkra på hur detta stöd fungerar och tror att det bygger på frivillighet från eleven. Lärare G säger att ”vi har stödstugan, men det finns egentligen ingen tydlig struktur” och lärare D att ”vi har ju i alla fall en lokal dit elever ska gå som är öppet vissa dagar i veckan, vissa tider då de kan sitta i grupparbete och även få stöd av lärare”. Lärarna är också tveksamma till om stödet eleverna får är i tillräcklig omfattning eller är utformat så att eleverna får det stöd de behöver. Lärare B menar att ”behovet på denna skola är gigantiskt” och lärare F påpekar att ”det är väldigt olika, en del får jättemycket stöd känner jag och en del känner jag kanske inte vill ha stöd heller”, medan lärare G tror att stödet är tillräckligt och säger att ”jag hör ingenting från eleverna, alltså de klagar inte”. De lärare som anser att stödet är bristfälligt tar inte på sig ansvaret, utan menar att bristande stöd är ett organisatoriskt problem. Lärare B påpekar att ”organisationen är underdimensionerad” och lärare C att ”utifrån skollagen som jag tycker är orimlig att uppfylla egentligen, för skulle man uppfylla den så skulle man kunna hård-dra det och säga att varje elev skulle kunna ha en privat lärare helt enkelt. Då skulle vi kunna uppfylla lagen, men det är alltså en omöjlig situation faktiskt”, medan lärare A påstår att ”eleverna ofta inte är mottagliga för stöd”.

### 6.2.2 Lärarna upplever bristande rutiner i samband med extra anpassningar och stöd

Ur samtalen med lärarna framkommer några situationer där de anser att skriftlig dokumentation kan vara intressant för läraren. Dels är det vid klasslagsmöten, där läraren kan få information om en elevs svårigheter av samordnaren och vid anmälan av en elev som är i behov av särskilt stöd till elevhälsoteamet. Lärarna menar att de inte dokumenterar sitt arbete med extra anpassningar. Lärare A säger att ”samordnarna har lite koll och dom kanske dokumenterar och sådana saker” och lärare D att dokumenterar det gör man ”i så fall när man har elevkonferens, i den kommer det fram vad olika yrkesgrupper skall göra i skolan kring

eleven” medan lärare B menar att ”de riktigt besvärliga fallen dokumenterar jag i början, så inser jag att här fixar jag inte och där slutar min dokumentation” medan lärare C anser att ”dokumentation är inget som man för skriftligt”. Lärare E och lärare G säger att de inte dokumenterar alls. För elever i behov av särskilt stöd utöver ordinarie undervisning är lärarna överens om att det är en extra resurs som behövs, oftast menar de specialpedagog men även kurator, skolsköterska och elevassistent nämns. De flesta lärare menar att det borde finnas rutiner, men att de inte känner till dem. Hur lärare går tillväga för att informera om elevers svårigheter är olika, men många gånger blir det av en slump när läraren träffar på någon ur skolledningen eller elevhälsoteamet. Lärare D säger sig ”meddela studiehandledaren som lyfter frågan i ett elevärende. Studiehandledaren anmäler till en konferens kring eleven som ser vad det är för åtgärder som skall sättas in” och lärare B ”anmäler till rektor och en gång har jag anmält via en elevassistent, som gjorde jobbet åt mig” medan lärare A kontaktade specialpedagog i ärendet. Lärare C och lärare F vet inte, men lärare C menar att ”det gäller att gnälla” och lärare F ”tar kontakt med specialpedagog eller rektor, men jag vet inte riktigt vilken väg det är egentligen”. Lärare G menar att det inte finns några rutiner ”det känns som att det improviseras, förut anmälde man till rektor. Det kanske är för många kockar eller att det är för lite samordning”.

### 6.2.3 Lärarna saknar forum för att samtala om arbetet med extra anpassningar

Lärarna svarar enigt nej på frågan om skolledningen informerat om skrivelserna i skollagen om extra anpassningar, lärarna kan inte heller minnas att de arbetat med begreppet på arbetstid som konferenser eller studiedagar. De lärare som känner igen begreppet hänvisar till att de läst om det i till exempel facktidningen eller annan information utanför skolan. Några lärare har hört begreppet på klasslagsmöten, men det är i samband med information om vad eleven behöver och där finns inga möjligheter till diskussioner. Lärare A säger att ”klasslagsmötena skulle kunna gå att organisera bättre, kanske lägga mer tid på klassen där det framför allt behövs extra stöd, det finns ju klasser som kanske inte alls behöver det i samma utsträckning”. På frågan om lärarna har samsyn om extra anpassningar och kan få stöd av varandra i arbetet svarar lärare B att ”indirekt har vi nog det, det finns nog en grundsyn som jag tror vi delar. I alla fall de som jag arbetar med, det kan självfallet underlätta om vi skulle jobba med sådana här frågor i framtiden” och lärare C menar att ”man är välvilligt inställd i ämneslaget, men vi har inga konkreta bra verktyg hur man skall genomföra det” medan lärare F säger att ”vi ser väl kanske inte riktigt att det är vårt jobb att sitta och diskutera hur de skall lära sig, hur vi skall få dem att komma igenom kursen med godkända resultat” samtidigt säger lärare E att elevsynen skiljer sig åt mycket bland lärarna. Lärarna ser inte lika på värdet av att diskutera med kolleger och lärare F menar att ”var och en sköter det på sitt sätt, vid enstaka fall som är jobbiga vi tar upp det”. samtidigt vill lärarna gärna ha mer samarbete runt extra anpassningar, men inte mer möten. Lärare A vill ha mer tid och bättre förberedda klasslag och säger att ”specialpedagogerna kan hjälpa till så man får en klar bild av det hela liksom” och lärare F vill ha mer samtal med de resurser som stödjer eleven i klassrummet och lärare G vill ha ”mer kontakt mellan specialpedagog, undervisande lärare och elev”.

#### 6.2.4 Sammafattning av hur lärare ser på organisationen av extra anpassningar

Lärare menar att behovet av stöd är stort, men att det finns en otydlighet runt organisationen och flera lärare är tveksamma både till om omfattningen av stöd är tillräcklig och om stödet är utformat på bästa sätt eftersom det bygger på frivillighet från eleverna. Att elevernas stödbehov inte alltid blir tillgodosett ser lärarna som antingen en organisationsfråga eller att eleverna inte tar ansvar för sin situation. Lärarna ser inget behov av att föra dokumentation om extra anpassningar eller dokumenterar endast tillfälligt. När det visar sig att extra anpassningar inte räcker och eleven behöver särskilt stöd, saknas tydliga rutiner för hur lärarna ska gå vidare för att anmäla en elevs svårigheter, det blir slumpartat beroende på vem man möter. Vidare menar lärare också att det saknas lämpliga forum för att samtala om extra anpassningar och hur lärare kan arbeta med elevers svårigheter i verksamheten. Trots att elevsynen skiljer sig mycket åt i ämneslagen och lärarna sköter arbetet var och en på sitt sätt tror man ändå att grundsynen är gemensam. Lärarna efterfrågar kvalitativa möten för undervisande lärare, specialpedagog och elev samt i förekommande fall också elevassistent. Fler eller längre väl förberedda klasslagsmöten kan lärare också se värdet av, dock inte fler möten med rektor och vårdnadshavare, så kallade elevkonferenser.

#### 6.3 Hur ser skolans lärare på sina förutsättningar att arbeta med extra anpassningar?

Lärarna upplever att deras förutsättningar att arbeta med extra anpassningar är begränsade. Arbetsbelastningen är stor och lokalerna är inte ändamålsenliga, samtidigt uppfattar lärarna inte att arbetet med extra anpassningar är prioriterat av skolledningen då all kompetensutveckling detta läsår inriktas på betyg och bedömning. Tre huvuddrag kan även här utläsas ur lärarnas beskrivningar av förutsättningarna eller de bristande förutsättningarna att arbeta med extra anpassningar.

1. Lärarna upplever att de har en för stor arbetsbelastning
2. Lärarna menar att lokalerna inte är funktionella för ändamålet
3. Lärarnas kompetensutvecklingstid upptas av betyg och bedömning

##### 6.3.1 Lärarna upplever att de har en för stor arbetsbelastning

Lärarna upplever inte att de har den tid och de resurser som behövs för att arbeta effektivt med extra anpassningar, eftersom arbetsbelastningen är så stor. Lärare A säger att ”det är mycket annat som tar tid i den pressade tjänsten man har” och lärare G menar att ”jag har mer än full tjänst, håller näsan över vattnet. Hade jag haft mer tid eller mindre timmar eller gruppen varit mindre, inte haft så många elever så hade det ju varit bättre” och lärare F att ”man orkar dels inte läsa papprena och dels kan man inte hålla reda på det. Att man skulle ha alla elever på olika nivåer det går ju inte, det går liksom inte att specialanpassa mer än på vissa nivåer i klassrummet. Framför allt är det rätt många som är ganska svaga i varje klass”

och lärare E säger att ”hade vi haft tvålärarsystem eller att vi har färre elever så känner jag i alla fall att jag oftast kunde hjälpa alla, hinna gå runt till alla”.

### 6.3.2 Lärarna menar att lokalerna inte är funktionella för ändamålet

För att kunna anpassa undervisningen berättar flera lärare om behovet av bättre anpassade lokaler. Lärare B säger att ”lokalerna är ju en katastrof, bibliotek får inte användas på ordinarie undervisning. Vi har inga resurser så eleven kan få gå ifrån ibland” och lärare F påpekar att ”det är ju inte lätt att hitta lokaler, men är det enstaka elever kan jag ju ta in de på arbetsrummet och vi kan sitta en stund och de grejar, vi försöker på något sätt hjälpas åt” och lärare E konstaterar helt kort att ”lokalerna är inte bra”.

### 6.3.3 Lärarnas kompetensutveckling upptas av betyg och bedömning

Lärare berättar att alla undervisande lärare på skolan har kompetensutveckling i betyg och bedömning, det är obligatoriskt och beslutat av skolledningen och löper över hela detta läsår. Kompetensutvecklingen är en kurs (<https://www.llw.se/login/index.php>) som tagits fram av skolverket och Karlstads universitet och kursen innefattar både filmer, texter och gruppdiskussioner som genomförs i kollegiet på fasta tider. Lärare G berättar att ”det är ju så mycket fokus på annat, det bara det här med bedömning. Samtidigt vill man ju gärna ha, som jag tycker är viktigt, ämnesfortbildning” och att det inte känns som om extra anpassningar är prioriterat område (lärare E). Lärare D uppfattar det som om ledningen inte har någon långsiktig strategi med extra anpassningar. Lärare A menar att ”det skulle behövas mycket tid för det, känns som det bara passerar nu”.

### 6.3.4 Sammanfattning av hur skolans lärare ser på förutsättningarna att arbeta med extra anpassningar

Lärarna anser att de varken har tid eller resurser för att arbeta effektivt med extra anpassningar eftersom arbetsbelastningen är stor på grund av många undervisningstimmar och stora klasser, samtidigt som det är många elever med stödbehov och elever på många olika kunskapsnivåer. Lokalerna inte ändamålsenliga, det saknas grupparbetsrum och möjligheter att låta elever arbeta på annan plats än klassrummet saknas också. Vidare känner lärarna inte att ledningen prioriterat eller har någon långsiktig strategi med detta arbetsområde, då informationen upplevs som bristfällig och ingen kompetensutveckling erbjudits, utan att all kompetensutvecklingstid tagits i anspråk av annat.



## 7 Diskussion

Syftet med studien var att undersöka några gymnasielärares förståelse av begreppet extra anpassningar samt deras syn på sina förutsättningar och möjligheter att arbeta efter formuleringarna i skollagen och skolverkets allmänna råd om extra anpassningar. Med utgångspunkt i praktikteori och de specialpedagogiska perspektiven ska syftet besvaras genom studiens frågeställningar. För att kunna besvara syftet kommer först svaren på frågeställningarna 1, 2 och 3 att diskuteras.

### 7.1 Hur uppfattas begreppet extra anpassningar av lärare på skolan?

Lärarna har en förståelse av begreppet extra anpassningar som stämmer väl överens med styrdokumentens skrivelser om lärarens skyldighet att anpassa planering och genomförande av undervisning till elevernas skiftande behov. Samtidigt visar lärarna på en motsägande praktik, då lärarna lägger nivån på undervisningen någonstans i mitten av elevgruppens kunskapsnivå och sedan blir det en extra anpassning att hjälpa dem lite extra som har svårigheter att följa med i undervisningen. En strategi som är vanligt förekommande, enligt Skolverket (2015b) och Asp-Onsjö (2008) menar att svensk skola ofta organiseras som om att alla elevgrupper är lika.

Lärarnas beskrivning av vilka extra anpassningar de gör skiljer sig från den beskrivning lärarna gör när de förklarar sin förståelse av begreppet extra anpassningar. De anpassningar lärarna beskriver är ofta särskiljande och exkluderande. Ansvar för anpassningarnas genomförande ligger till stor del hos eleven och inte hos läraren och visar på ett kategoriskt synsätt (Ahlberg, 2013; Nilholm, 2007) snarare än det relationella synsättet (Ahlberg, 2013) som föreskrivs i styrdokumentet.

Läraren ser det som sin uppgift att förenkla och reducera undervisningsstoffet för eleven, till exempel genom att minska omfattning eller att välja bort svårare uppgifter. Skolverket (2008) menar att dessa stödinsatser är vanligt förekommande och påpekar vikten av en individualiserad undervisning som inte ger eleverna ansvar för planering och genomförande. Graden av styrning ska anpassas efter elevers olika behov och att lärare gör didaktiska överväganden i planering och genomförande av undervisningen. Pedagogisk forskning har visat att elever med svårigheter ofta behöver en väl genomtänkt och strukturerad undervisning med hög igenkänningsfaktor (Jakobsson & Lundgren, 2013; Jakobsson & Nilsson, 2011; Nilholm, 2012; Nilholm & Göransson, 2013). Av lärarnas beskrivningar av de extra anpassningar som de arbetar med framgår inte att de gör några didaktiska överväganden i samband med anpassningarna, utan i huvudsak handlar det om att eleven slipper vissa uppgifter eller får arbeta utanför klassrummet. Både Hattie (2012) och Håkansson och Sundberg (2012) pekar på vikten av att läraren är medveten om sina didaktiska val vid anpassningar inom ordinarie undervisning och att det är en viktig framgångsfaktor för elevernas lärande och kunskapsutveckling. Utifrån ett praktikperspektiv kan detta tolkas som att lärarnas vanor och rutiner i undervisningen väger tyngre än vad forskningen säger.

Ytterligare en anpassning som lärarna nämner är att eleven får arbeta på annan plats, eller snarare bristen på möjligheter att arbeta på annan plats till exempel grupprum eller biblioteket för eleverna. En anpassning som i många fall innebär att eleven blir exkluderad och därmed att inkluderingsperspektivet går förlorat. Utifrån praktikteori (Nicolini, 2012) är det rutiner och roller som avgör hur man agerar och då gör man som man tidigare gjort, elever som har det svårt i klassrummet får arbeta på annan plats. Nilholm (2016) menar dock att det råder förvirring kring begreppet inkludering, där många låser sig vid placeringsdefinitionen, alltså var eleven befinner sig fysiskt. Statens offentliga utredningar (SOU 2010:95) menar att inkludering och fungerande stödinsatser är nödvändiga för elever med svårigheter i undervisningen, för att kunna få sin rätt till likvärdig utbildning tillgodosedd och Skolverket (2014b) definierar inkludering som ett förhållningssätt där den naturliga variationen i en grupp ses som en tillgång och en källa till lärande, alltså ett relationellt perspektiv. Jag tolkar detta som om det finns en diskrepans mellan lärarnas uppfattning om arbete med extra anpassningar och vad de egentligen gör i praktiken utifrån skrivelserna i Skollagen (SFS 2010:800) och Skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2014a).

Lärarna har en övergripande förståelse av extra anpassningar som stämmer väl överens med skrivelserna i styrdokumentet, men ett till övervägande del exkluderande synsätt som har mer gemensamt med det kategoriska perspektivet (Ahlberg, 2013; Nilholm, 2007) än med det relationella perspektivet (Ahlberg, 2013). Detta innebär att de anpassningar lärarna anser sig göra för att eleven ska vara inkluderad i undervisningen ofta får motsatt effekt och blir exkluderande. Ur ett praktikerperspektiv drar jag slutsatsen att lärarna är införstådda med styrdokumentens innebörd av extra anpassningar, men att de har dålig kännedom om vad extra anpassningar innebär i praktiken. Rutiner, vanor och eventuellt även tillgång till alternativt undervisningsmaterial har större betydelse i didaktiska val av undervisningens utformning när det gäller hur läraren planerar och genomför sin undervisning, än vad skrivelser i styrdokument och nya reglerverk säger om hur lärarna bör bedriva undervisning. Att det praktiska arbetssättet skiljer sig från förståelsen av begreppet extra anpassningar kan bero på att implementeringen av begreppet extra anpassningar inte varit tillräcklig och antagandet styrks av att lärarna efterfrågar kompetensutveckling inom området.

## 7.2 Hur ser lärare på skolans organisation av extra anpassningar?

Lärarna har svårt att skilja på allmänt och frivilligt stöd och det individanpassade stödet i form av extra anpassningar som är lärares skyldighet att ge när en elev riskerar att inte nå målen. Lärarna menar att behovet av stöd är stort, men att det finns en otydlighet runt organisationen och flera lärare är tveksamma både till ifall omfattningen av stödet är tillräckligt och om stödet är utformat på bästa sätt, eftersom det bygger på frivillighet från eleverna. Det allmänna och frivilliga stöd lärarna åsyftar är en frivillig stödsgata som skolan anordnar och mattedugan som arrangeras av Mattecentrum. Vidare frågar sig inte lärarna varför eleverna har stort stödbehov, utan konstaterar att det är en organisationsfråga eller beror på att eleverna inte tar ansvar för sin situation. Skolverket (2014a) påpekar att rektorn

bör ”se till att det finns tillräckliga resurser för att tillgodose elevernas behov av extra anpassningar och särskilt stöd samt vid behov omprioritera resurser på skolenheten” (s. 18) samt att ”skapa rutiner för hur kvalitetsarbetet kring arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd ska bedrivas på skolenheten” (s. 18).

Bedömningen av vilka elever som bör få stöd är inte helt okomplicerad eftersom frågan om normal och avvikande då uppkommer. Skolverket (2008) menar att det finns ett dilemma med kategoriseringar av skolsvårigheter och användandet av termer som ”normal eller avvikande” (s. 30) då anpassningar av verksamheten inte ses som det normala och självklara och menar vidare att anpassning till individen inte ses ”som självklar i skolans vardag utan som extraordinära åtgärder som vidtas för att en person är avvikande” (s. 30). I och med införandet av extra anpassningar i styrdokumentet 2014, ligger nu ansvaret i första hand hos läraren för att avgöra elevers stödbehov. Då forskning visar att ”avtrycket av specialpedagogiska behov kan spela en betydande roll för individen och kan innebära en grund för misslyckande inom utbildningssystemet och även på sikt social marginalisering” (Armstrong m.fl. 2010, s. 5 [min översättning]) kan ansvaret för stöd eller inte stöd bli ett svårt ställningstagande för den enskilda läraren.

Eftersom lärarna många gånger uttrycker sig på ett sätt som kan relateras till det kategoriska perspektivet (Ahlberg, 2013; Nilholm, 2007) som förlägger orsaken till elevens svårigheter som en brist hos eleven förstärker det svårigheterna med frågan om stöd eller inte stöd. Med en utgångspunkt i ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013) där eleven inte ses som bärare till problemen, utan där fokus istället ligger på de brister som finns i lärandemiljön som klassrummet, undervisningen och lärarnas strategier blir troligen inte den frågan så svår. Då är det ju inte en brist hos eleven som ska kompenseras, utan en brist i systemet runt eleven och åtgärder och insatser ligger på ett kompensatoriskt inkluderande plan och inte i anslutning till elevens person. Skolverket (2008) menar att det inte är stödinsatserna som är marginaliserande, utan snarare att elevens behov ses och upplevs som speciellt och annorlunda jämfört med andra elever och ofta sammanlänkas med elevers personliga egenskaper.

Vidare ser lärarna inget behov av att föra dokumentation om extra anpassningar eller dokumenterar endast tillfälligt. Vid behov att gå vidare med ytterligare stödinsatser saknas alltså underlag om vilka anpassningar som gjorts för eleven, vad som fungerat eller inte fungerat. Lärarna är dock eniga om att skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd går vid en extra resurs som till exempel specialpedagog eller elevassistent, men är osäkra på vilka rutiner som gäller vid behov av vidare insatser som pedagogisk utredning och särskilt stöd och det blir ofta ett slumpartat överlämnande, beroende på vem man möter och talar med. Skollagen (SFS 2010:800) är tydlig med att när elever riskerar att inte nå de kunskapsmål som minst ska uppnås, ska det anmälas till rektor och ytterligare insatser kring eleven ska skyndsamt sättas in utöver de extra anpassningar som redan gjorts.

Lärarna menar också att det saknas lämpliga forum för att samtala om extra anpassningar och hur de kan arbeta med elevernas svårigheter i verksamheten. Trots att elevsynen skiljer sig

och lärarna sköter arbetet var och en på sitt sätt, tror man ändå att grundsynen är gemensam. Johansson (2010) menar att samverkan som bygger på gemensam pedagogisk grundsyn mellan lärare är en framgångsfaktor. Forum där lärare tillsammans kan reflekterat över sitt arbete är viktigt enligt Skolinspektionens undersökningar och Skolverket (2012) menar att kollegialt lärande är en nyckelfaktor för framgångsrik skolutveckling. Syftet med kollegialt lärande är att utbyta erfarenheter, kunskap och färdigheter om undervisningen och kan ses som ett tillfälle att befästa att undervisningen har stöd i beprövad erfarenhet, vilket kan ske genom till exempel handledning. Rönnerman (2012) och Blossing (2003) menar att genom att utgå från autentiska pedagogiska dilemma kan läraren genom handledning få hjälp att hantera situationer som denne möter i sin vardag som till exempel frågor om elevers svårigheter och extra anpassningar. Vidare efterfrågar lärarna kvalitativa möten med undervisande lärare, specialpedagog och elever samt i förekommande fall också elevassistent. Fler eller längre väl förberedda klasslagsmöten kan lärare också se behovet av, dock inte fler möten med rektor och vårdnadshavare, så kallade elevkonferenser. Detta stöds av Åberg (2007) som menar att det är viktigt att lärare har kunskapsutbyte sinsemellan och att elevhälsoteamet kan utgöra en resurs i sammanhanget med till exempel handledning för pedagogisk utveckling, som syftar till ökad kunskap, lärarkompetens och pedagogisk skicklighet eller utveckling av pedagogiska metoder och förhållningssätt, bättre bemötande av elever och föräldrar, tillfällen till reflektion över egna val, motiv och ställningstaganden och utveckling av yrkesspråket.

Hur skolledningen hanterat sitt övergripande ansvar som pedagogisk ledare har stor betydelse för elevernas möjligheter till stöd, inkludering och god måluppfyllelse samt lärarnas förutsättningar att möta alla elevers skiftande behov och vilket synsätt lärare har på elevers lärande och svårigheter. Dessutom har rektor ansvaret för organisationen av skolenheten och att verka för fungerande rutiner och arbetsformer och då även att skapa forum för kollegialt lärande och handledning. Johansson (2010) menar att det inte finns någon färdig modell för hur skolledningen bäst ska organisera arbetet med att leda skolan mot ökad måluppfyllelse, men för framgång behövs rutiner, långsiktighet och systematik. Genom att studera sin organisation ur ett praktikerperspektiv, kan man få syn på sådant som annars varit dolt som till exempel vilka strukturer och normer som lärarna lutar sig mot, vilka handlingar som rutinmässigt görs i praktiken och vilket synsätt lärarna har.

### **7.3 Vilka förutsättningar anser sig lärare på skolan ha att arbeta med extra anpassningar?**

Lärarna anser sig inte ha tillräckligt med tid eller resurser för att arbeta effektivt med extra anpassningar då de anser att arbetsbelastningen är för stor beroende på många undervisningstimmar, stora klasser och att lokalerna inte är ändamålsenliga. Skolverket (2014a, s.18) påpekar att rektorn bör ”se till att det finns tillräckliga resurser för att tillgodose elevernas behov av extra anpassningar och särskilt stöd samt vid behov omprioritera resurser på skolenheten”. Ytterst är det huvudmannen och politikerna som har ansvar för att tillräckliga resurser i form av personal, tid, material och även lokaler finns för att verksamheten ska kunna uppfylla styrdokumentet och skollagens skrivelser.

Lärarna upplever inte att extra anpassningar och stöd är något prioriterat område i skolans utvecklingsarbete, då det saknas rutiner, pedagogisk handledning och kompetensutveckling. Lärarna har inget minne av att begreppet extra anpassningar implementerats i verksamheten och har inte uppfattat att det finns någon uttalad strategi för att möta stödbehovet vara sig av extra anpassningar eller särskilt stöd.

## 7.4 Metoddiskussion

Undersökningen bygger på semistrukturerade intervjuer med lärare på en västsvensk gymnasieskola där vanor och traditioner är starka och grundar sig på tidigare forskning med utgångspunkt i de specialpedagogiska perspektiven och har en praktikteoretisk forskningsansats.

Undersökningsgruppen består av sju personer och är baserad på bekvämlighetsurval. Med så pass få respondenter är risken att de valda respondenterna inte är representativa för lärarna på skolan som grupp betraktat. För att minska denna risk var det viktigt att få ett så brett urval som möjligt av respondenternas bakgrund och erfarenheter, därför valde jag att intervjua både män och kvinnor med en variation i både ålder och ämnesbehörighet. En annan möjlighet hade varit att grunda undersökningen på ett urval av lärare på två olika skolor, vilket också kunde varit intressant. Jag valde dock att begränsa min undersökning till en skola för att kunna få ett bredare underlag av respondenter inom samma skolenhet. Hade jag undersökt två skolor skulle jag av tidsbrist vara tvungen att intervjua färre lärare på varje skola och risken att respondenterna inte är representativa för skolorna hade blivit större. Eftersom syftet med undersökningen inte är att dra några generella slutsatser eller jämföra resultatet med andra skolor eller geografiska områden anser jag att de möjligheter djupintervjuer ger överväger bristerna metoden innebär.

Eftersom en kvalitativ studie är beroende av vilka förutsättningar som gäller vid intervjutillfället finns det risk att resultatet skulle bli annorlunda vid ett annat undersökningstillfälle. För att få samma eller snarlikt resultat bör förutsättningarna vara statiska, vilket kan vara svårt i realiteten eftersom både respondenternas förförståelse och kontexten vid intervjutillfället är unik. Studien visar på den förståelse just dessa lärare för fenomenet har under de förutsättningar som råder vid undersökningstillfället och kan därför inte anses vara generaliserbar, enligt Stukát (2011). Dock visar andra undersökningar jag refererat till i detta arbete på ungefär liknande resultat och studien har därför en viss generaliserbarhet, vilket stärker studiens resultat. Med exempelvis kompetensutveckling inom ämnet skulle troligen studiens resultat skilja sig från det resultat jag fått i denna studie. Det kan till och med vara så att studien väcker tankar och sådant intresse hos respondenten att denne själv sätter sig djupare in i ämnet vilket kan innebära att studiens resultat skulle bli annorlunda om den upprepades, även inom en ganska snar framtid. Däremot kan resultatet gärna ligga till grund för fortsatta undersökningar av fenomenet, förbättringsarbete och/eller diskussioner. Syftet och forskningsfrågorna anses överensstämma med resultat och de svar som respondenterna gett anses besvara forskningsfrågan.

## 7.5 Slutsatser

I ovanstående analys utifrån lärarnas intervjusvar har de tre frågeställningar besvarats och därför skall jag övergå till att besvara undersökningens syfte som är att undersöka några gymnasielärares förståelse av begreppet extra anpassningar samt deras syn på sina förutsättningar och möjligheter att arbeta efter formuleringarna i styrdokumentet dvs. skollagen (SFS 2010:800) och skolverkets allmänna råd om extra anpassningar (2014a).

Lärarnas förståelse av begreppet extra anpassningar stämmer väl överens med skrivelserna i gymnasieförordningen som säger att särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (SFS 2011:144) och att läraren ska utgå från den enskilda elevens behov och förutsättningar, så att eleverna utvecklas så långt som möjligt (SFS 2011:144). Men ett i många avseenden kategoriskt synsätt innebär att läraren tror sig göra anpassningar där eleven är inkluderad i undervisningen, men egentligen är det till stor del exkluderande anpassningar som eleverna erbjuds. I enlighet med det kategoriska perspektivet (Ahlberg, 2013; Nilholm, 2007) förlägger lärarna orsaken till elevens svårighet hos eleven och inte som i det relationella perspektivet (Ahlberg, 2013) där eleven anses ha svårigheter på grund av att omgivningen är dåligt anpassad till elevens behov.

Lärarna har genom de nya skrivelserna i skollagen (SFS 2010:800) och skolverkets allmänna råd om extra anpassningar (2014a) större ansvar för elevers stöd men avgörandet av vilka elever som ska ha stöd är inte helt okomplicerat. Bristen på nya rutiner gör att läraren många gånger blir utlämnad till sitt eget godtycke. Ur ett praktikteoretiskt perspektiv innebär det att lärarna troligvis fortsätter att göra som de alltid gjort och de förändrade skrivelserna i styrdokumentet blir till största del en skrivbordskonstruktion. Lärarnas praktik ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet men kommer till största del att enbart handla om beprövad erfarenhet.

Ett sätt att dela med sig av ny forskning så att arbetet i skolan kan vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet är kollegialt samarbete, men bristen på kontaktytor med både kollegor, elevhälsoteam och rektorer innebär att elevers stödbehov troligen många gånger missas. Detta bekräftas av Skolverkets och Skolinspektionens undersökningar år efter år och senast visade Skolinspektionens tillsynsstatistik för 2015 (Skolinspektionen, 2016) att flera skolor brister i arbetet med extra anpassningar.

Lärarnas möjligheter att arbeta med extra anpassningar är naturligtvis beroende på deras förutsättningar ur ett praktikteoretiskt perspektiv. Men till förutsättningar kan inte enbart yttre faktorer som tid, personal, material och lokaler räknas, utan även lärares kunskaper, förmåga och kompetens samt hur lärare använder sina kunskaper, förmågor och kompetens i undervisningen, dvs. vilka didaktiska val lärare gör är viktiga förutsättningar. Ur ett praktikerperspektiv drar jag slutsatsen att lärarnas rutiner, vanor och tillgång till materiella resurser har större betydelse för deras didaktiska val av undervisningens utformning samt i hur läraren planerar och genomför sin undervisning, än vad skrivelser i styrdokument och nya

reglerverk säger om hur vi bör bedriva undervisning. Detta innebär att beprövad erfarenhet inte alltid hänger ihop med vetenskaplig grund.

Lärarna upplever inte att extra anpassningar är ett prioriterat område av skolledningen eller att skolledningen är delaktig och engagerad i den pedagogiska verksamheten. Ett tydligt ledarskap och uppföljning av skolans resultat har stor betydelse för lärarnas möjlighet att genomföra sitt uppdrag på vetenskaplig grund. Rektorns ansvarar för organisationen av skolenheten och att verka för fungerande rutiner och arbetsformer och då även att skapa forum för kollegialt lärande och handledning. Hur skolledning hanterar sitt övergripande ansvar som pedagogisk ledare har stor betydelse för elevernas möjligheter till stöd, inkludering och god måluppfyllelse samt lärarnas förutsättningar att möta alla elevers skiftande behov. Svårigheterna kan bero på bristande implementering av begreppet extra anpassningar i kombination med avsaknad av kompetensutveckling samt forum för att kollegialt lärande och tillräckliga kontaktytor med andra yrkesprofessioner inom skolan. Eftersom lärarna är eniga om att de önskar kompetensutveckling om extra anpassningar och att de behöver forum för kollegialt lärande och kontaktytor med elevhälsan är det troligen inte ett så stort omstruktureringsarbete som skolledningen behöver genomföra för att tillgodose behoven och få till stånd en förändring i dels det bristande praktiska arbetet med extra anpassningar och dels att vända det kategoriska perspektivet till ett relationellt synsätt som stämmer bättre med styrdokumentens skrivelser.

Eftersom arbetet med extra anpassningar är ett relativt nytt begrepp inom skolan har ännu inte så mycket forskning hunnit genomföras och presenteras än, arbetet med extra anpassningar har således inte någon uttalad vetenskaplig grund om man inte med extra anpassningar avser den kreativa och varierande undervisning lärare alltid har bedrivit. Det är därför av värde med all forskning som framkommer och ett förslag på vidare studier är därför att replikera denna studie i andra svenska gymnasieskolor för att kunna få mer generaliserbara resultat. Det skulle också vara intressant att få fördjupa denna undersökning genom att omfatta och jämföra med fler skolor i samma region, men då med enkätstudier för att kunna hantera ett större underlag.

För min yrkesroll som specialpedagog har resultatet av denna undersökning varit viktigt. Jag har fått en djupare insikt i fenomenet extra anpassningar, som jag tror kommer att vara en viktig del i mina kommande arbetsuppgifter. Jag har även insett att handledning inte behöver vara så komplicerat som jag har föreställt mig, utan som under en av intervjuerna där respondenten plötsligt säger till mig ”vad bra detta var att jag fick tvinga mig och tänka efter vad extra stöd och anpassning var”. Men också hur stort inflytande på arbetet som rutiner och vanor har i didaktiska val av undervisningens utformning och att man i sin yrkesutövning många gånger tror att man har ett relationellt arbetssätt som följer styrdokumentet, men att verkligheten inte alls alltid ser ut som man tror. Hur skolledning hanterar sitt övergripande ansvar som pedagogisk ledare har stor betydelse, både för elevernas möjligheter till stöd, inkludering och god måluppfyllelse och lärarnas förutsättningar att möta alla elevers skiftande behov, men också för vilka förutsättningar jag som specialpedagog har att utföra min yrkesutövning.

En stor utmaning för specialpedagogiken kan vara att bryta de vanor och traditioner som innebär att lärare tror sig ha ett relationellt synsätt och arbeta efter skrivelserna i styrdokumentet, medan man egentligen styrs av en traditionell praktik och lutar sig mot att den är byggd på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – eftersom det så man alltid gjort!



## 8 Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Armstrong, A., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education. International Policy & Practice*. SAGE.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, G. (2011). Inclusive education in Sweden; Responses, challenges and prospects. *International Journal of Special Education*, 26(2).
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring – en skola för alla. I G. Berg & H-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. (s. 97-136). Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Cervin, E. (2015). *Extra anpassningar - va då, då?* Lärarnas nyheter. Tillgänglig 2016-02-17 <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2015/02/15/extra-anpassningar-va-da-da>
- Dimenäs, J. & Holm, A-S. (2007). Teori som redskap. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Fjelkner, M. (2011, december). *Välkommen invit om lärarnas arbetstid*. Lärarnas Riksförbund debatt, 2011-12-09. Tillgänglig 2016-02-11 <http://www.lr.se/opinionpaverkan/debattartiklar/arkiv/valkommeninvitomlararnasarb-etstid.5.43ebaf49134206592788000420.html>
- Florin, C. (2010). *Lärarnas historia i TAM-Arkiv*. Tillgänglig: 2016-02-02 [http://www.lararnashistoria.se/article/folkskolans\\_historia](http://www.lararnashistoria.se/article/folkskolans_historia)
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken* (Gothenburg Studies In Educational Sciences 326). Göteborg: Göteborgs universitet.

- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012) *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I-L., & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*. Viktigare än diagnos. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, C. (2010). *Framgång i undervisningen*. (D.nr 2010:1284). Stockholm: Skolinspektionen.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, R., & Nylén, C. (1987). *10 Gymnasieskolors arbete med en skola för alla*. (Rapport 22:1987:01) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Larsson, M. (2015). Bildning, performativitet och teaching to the test – kulturkollision i svensk skolvardag? *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift, årgång 11 (nr 1)*, 45-59. Tillgänglig 2016-02-05  
[http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2011/01/kapet2015\\_2\\_pdf\\_65285.pdf](http://www.kau.se/sites/default/files/Dokument/subpage/2011/01/kapet2015_2_pdf_65285.pdf)
- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work, and Organization, An Introduction*. MPG Books Group: Oxford.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2016, mars). Ett begrepp i blåsväder. *Lärarnas Nyheter. Specialpedagogik*. Tillgänglig 2016-03-14  
<http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2016/03/14/begrepp-blasvader>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse - att nå framgång med elever*. Stockholm: Liber AB.

- Prop. 2013/14:UbU5. Utbildningsutskottets betänkande. *Minskade krav på dokumentation i skolan*. Tillgänglig: 2016-02-05 <http://data.riksdagen.se/fil/2F981BE5-D93A-4DA1-A5D9-B71C51FF7F39>
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H.-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg, & H.-Å. Scherp (Red.). *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 29-63). Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Scherp, H.-Å. (2007). *Lärande och skolutveckling: ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstad Universitet.
- Scherp, H.-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling: Lärlärdjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS 1962:319. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:144. *Förordning om läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 2016-02-02 från <http://www.skolverket.se/regelverk/skolfs>
- Sirén, E.-L. (2013, oktober). *Tidsbrist sänker resultat*. Lärarnas tidning, 2013-10-04. Tillgänglig: 2016-02-02 <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2013/10/04/tidsbrist-sanker-resultat>
- Skolinspektionen. (2014). *Stöd och stimulans i klassrummet – Rätten att utvecklas så långt som möjligt*. (D.nr. 2011:6494). Hämtad 2016-02-05 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2014/stod-stimulans/kvalgr-stod-och-stimulans-2014-2.pdf>
- Skolinspektionen (2015). *Ledning och stimulans i undervisningen. Differentierad undervisning är inte anpassning*. Hämtad 2016-02-17 från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Fran-brist-till-mojlighet/Anpassning-av-undervisningen/Anpassning-Vanliga-brister/>
- Skolinspektionen (2016). *Slutrapportering om utvecklingen av funktionshinderspolitiken åren 2011-2016 för Skolverket, Skolinspektionen och Specialpedagogiska skolmyndigheten*. Hämtad 2016-04-16 från <http://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/reddovisningar-regeringsuppdrag/2016/slutredovisning-av-uppdrag-om-slutrapportering-om-ut-vecklingen-av-funktionshinderspolitiken-aren-2011-2016.pdf>

- Skolverket. (2007). *Lägesbedömning, rapport 303*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan, rapport 322*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2012). *Allmänna råd för arbetet med att främja närvaro och att uppmärksamma, utreda och åtgärda frånvaro i skolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014b). *Stödinsatser i utbildningen - om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2015a). *Elevers rätt till kunskap, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015b). *Lägesbedömning, rapport 421*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö: Betänkande från utredning om skolans inre arbete*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2010:95 *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*. Stockholm: Fritzes
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen (2002, Nr 2)*. Tillgänglig 2016-03-10. <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig 2016-03-10 <http://codex.vr.se/>
- Utbildningsdepartementet. (2013). Ds. 2013:50. *Tid för undervisning - lärares arbete med åtgärdsprogram*. Tillgänglig 2015-12 21 <http://www.regeringen.se/rattsdokument/departementsserien-och-promemorior/2013/07/ds-201350/>
- Åberg, K. (2007). Handleda lärargrupper – för vad och vem? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s.77-95). Lund: Studentlitteratur.

# 9 Bilagor

## Bilaga 1

### Inledning

Presentation av syfte, intervjuens upplägg, tidsramar, etiska aspekter, information om möjlighet att ta del av resultatet

### Grundläggande frågor

Ålder, kön, utbildning (ämnesbehörighet), år i yrket

Andra uppdrag eller ansvarsområden i tjänsten som till exempel förstelärare, fackligt, IKT mm...

### Frågor om förståelse

1. Hur förstår du begreppen extra anpassningar och särskilt stöd?
  - Vad betyder det för dig?
2. Kan du ge exempel på vad du ser som extra anpassningar och/eller särskilt stöd?
3. Hur arbetar du med extra anpassningar och/eller särskilt stöd?
  - Vem ansvarar för att en elev får extra anpassningar och/eller särskilt stöd?
4. Är det skillnad på vilka elever som får extra anpassningar eller särskilt stöd?
  - Om eleven har en diagnos till exempel adhd, AST, dyslexi?
  - Vem ansvarar för just det stödet?
5. Hur avgör du var gränsen går mellan om eleven ska ha extra anpassningar eller särskilt stöd?

### Frågor om organisation

1. Finns det möjligheter för elever att få generellt stöd på skolan?
  - Hur organiseras det stödet?
2. Anser du att alla elever med behov får tillräckligt stöd på din arbetsplats?
  - Följdfrågor (vilka elever då, varför, varför inte)
3. Kan du få hjälp av skolans övriga professioner i planering och genomförande av extra anpassningar?
  - Kan du beskriva? Exempel?
4. Dokumenterar du ditt arbete med extra anpassningar?
5. Känner du till några rutiner för att anmäla en elev till EHT?
  - Eget ansvar?
  - Arbetslag?
  - Har det alltid varit så? Tidigare?

6. Känner du till förändringen i skollagen som infördes sommaren 2014 om extra anpassningar?
  - Hur fick du reda på det?
  - Har skolledningen informerat om lagändringen?
  - Vad har det betytt för dig och ditt arbete?
7. Har det inneburit någon förändring i ditt arbete?
  - Arbetar du annorlunda idag än för ca 2 år sedan, dvs. innan lagändringen?
  - Hur?
8. Har ni arbetat med begreppen gemensamt på skolan?
  - Till exempel studiedagar, arbetslag, ämneslag, personaldagar etc?
  - Skulle du vilja ha mer samarbete kring extra anpassningar och/eller särskilt stöd med andra professioner?
  - Finns det direktiv från skolledningen om arbetet med extra anpassningar?
9. Känner du ökat krav, press eller stress i arbetet efter förändringen?
  - Vad tror du är orsak till att du känner så?
10. Kan du se några fördelar eller nackdelar med förändringen i skollagen?
  - Kan du utveckla med exempel?
11. Upplever du att det finns samsyn om stöd, extra anpassningar och särskilt stöd i kollegiet eller grupperingar?
  - Varför, varför inte?

### **Frågor om förutsättningar**

12. Finns det praktiska förutsättningar på skolan att arbeta med extra anpassningar
  - Till exempel material, extra personal, lokaler, schema, flexibel tid mm...
13. Ger ledningen förutsättningar att arbeta med extra anpassningar?
  - Hur? Exempel...
14. Uppfattar du att skolan/lärarna har den tid och de resurser som behövs för att arbeta effektivt med extra anpassningar?
  - Kan något förändras?

### **Frågor om utveckling**

1. Vad har du för tankar om hur arbetet med extra anpassningar skall kunna utvecklas?
2. Vad måste vi som arbetar i skolan ändra på för att alla elever ska få det stöd de har rätt till och nå så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling?
3. Vilken hjälp/stöd behöver skulle du behöva i ditt arbete?
4. Skulle du vilja ha/behöva kompetensutveckling om extra anpassningar och särskilt stöd?